

O ESTÁGIO PROFISSIONAL - A FERRAMENTA ESSENCIAL NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

Relatório de Estágio Profissional
apresentado à Faculdade de Desporto
da Universidade do Porto conducente
ao Grau de Mestre em Ensino de
Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário, ao abrigo do Decreto-lei
nº74/2006 de 24 de março e o Decreto-
lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro.

Orientadora: Professora Mestre Patrícia Gomes

João Pedro Pereira Amorim

Porto, setembro de 2017

Ficha de Catalogação

Amorim, J.P. (2017). *“O Estágio Profissional - ferramenta essencial no Desenvolvimento Profissional Docente”*. Porto: J. P. Amorim. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, CONTROLO DA TURMA, AUTONOMIA.

AGRADECIMENTOS

À professora Patrícia Gomes pela disponibilidade, empenho, dedicação.

À professora Adriana Silva e professora Manuela pela persistência, pelos conselhos, pelas experiências partilhadas e pela garra que me transmitiram, procurando atingir os meus objetivos e lutar por outros mais.

Ao Miguel e à Joana que tanto me ajudaram a tornar cada objetivo real e alcançável, tornando também uma amizade para a vida.

A todos os docentes que me foram próximos e que ajudaram a enriquecer o meu ano de estágio profissional e a todas as funcionárias que tanta energia, bem-estar e ânimo me transmitiram todos os dias.

À faculdade por me ter ajudado a crescer enquanto docente e enquanto pessoa, dotado de responsabilidade, autonomia e dedicação pelas tarefas que me comprometo a realizar.

Aos meus pais e à minha irmã pela paciência, pelo apoio incondicional e por todo o amor e carinho que me transmitiram.

Aos meus tios que sempre procuraram ajudar-me em tudo o que eu precisasse e que sempre, mas sempre estiveram lá para mim.

À minha família pela educação, pelo respeito e por fazerem de mim aquilo que sou hoje.

À minha namorada Luísa, porque sem ela este sonho não iria tornar-se real. Pelo esforço constante, pela resistência nos momentos em que queria desistir, pelos desabafos de uma vida que pude ter.

Obrigado por tudo!

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	IV
ÍNDICE GERAL.....	VI
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	X
RESUMO.....	XIII
ABSTRAT.....	XV
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XVII
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. DIMENSÃO PESSOAL.....	4
2.1 EXPECTATIVAS DO ESTÁGIO PROFISSIONAL.....	7
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	10
3.1 LEGAL E INSTITUCIONAL.....	10
3.2 ENQUADRAMENTO FUNCIONAL.....	13
3.2.1 A ESCOLA COOPERANTE E A SUA COMUNIDADE ESCOLAR.....	13
3.2.2 O GRUPO DISCIPLINAR.....	14
3.2.3 O NÚCLEO DE ESTÁGIO.....	15
3.2.4 PESSOAL NÃO DOCENTE.....	15
3.2.5 TURMA RESIDENTE.....	16
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	19
4.1 CONCEÇÃO E PLANEAMENTO.....	20
4.1.1 PLANEAMENTO ANUAL.....	21
4.1.2 UNIDADE DIDÁTICA.....	24
4.1.3 PLANO DE AULA.....	25
4.2 REALIZAÇÃO.....	27
4.2.1 RENTABILIZAÇÃO DO TEMPO DE AULA RECORRENDO A ROTINAS.....	27
4.2.2 A INDISCIPLINA E O CONTROLO DA TURMA.....	29
4.2.3 A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	31
4.2.4 A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO.....	3

4.2.5 IDENTIFICAÇÃO, REFLEXÃO E REFORMULAÇÃO.....	32
4.2.6 MODELOS DE ENSINO.....	34
4.2.7 ALUNOS DO 2º CICLO DE ESCOLARIDADE.....	36
4.3 AVALIAÇÃO.....	38
4.3.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	40
4.3.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	41
4.3.3 AVALIAÇÃO SUMATIVA.....	42
5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE.....	43
5.1 DIRETOR DE TURMA.....	45
5.2 DESPORTO ESCOLAR.....	47
5.3 “ORIENTAÇÃO MATEMÁTICA”	49
5.4 FLASH MOB.....	52
5.5 AS VIVÊNCIAS EXPERIENCIADAS NAS REUNIÕES.....	54
5.6 SALTO EM COMPRIMENTO E CORTA-MATO.....	57
5.7 VISITA DE ESTUDO.....	59
5.8 JURADO “CAÇA TALENTOS”	60
6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	62
6.1 ESTUDO: RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA DESPORTIVA E O SUCESSO ESCOLAR EM JOVENS DO 9º ANO DE ESCOLARIDADE.....	66
6.1.1 RESUMO.....	66
6.1.2 ABSTRACT.....	67
6.1.3 INTRODUÇÃO.....	68
6.1.4 OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICO.....	71
6.1.5 METODOLOGIA.....	71
6.1.6 ANÁLISE DOS DADOS.....	74
6.1.7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	84
6.1.8 CONCLUSÕES.....	86
7. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS.....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
ANEXOS.....	96

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS NÃO PRATICANTES..... 90

ANEXO 2: QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS PRATICANTES.....92

ÍNDICE DE FIGURAS

GRÁFICO 1: Alunos da turma.....	17
GRÁFICO 2: Evolução das notas da turma residente, no decorrer do ano letivo.....	18
FIGURA 1: Ocupação racional dos espaços.....	37
GRÁFICO 3: Comparação entre alunos praticantes e não praticantes de exercício físico no 7º ano de escolaridade.....	74
GRÁFICO 4: Comparação entre alunos praticantes e não praticantes do género feminino e género masculino no 7º ano de escolaridade.....	74
GRÁFICO 5: Comparação entre alunos praticantes e não praticantes de exercício físico no 8º ano de escolaridade.....	75
GRÁFICO 6: Comparação entre alunos praticantes e não praticantes do género feminino e género masculino no 8º ano de escolaridade.....	75
GRÁFICO 7: Comparação entre alunos praticantes e não praticantes de exercício físico no 9º ano de escolaridade.....	76
GRÁFICO 8: Comparação entre alunos praticantes e não praticantes do género feminino e género masculino no 9º ano de escolaridade.....	76
GRÁFICO 9: Tipo de prática desportiva exercida pelos alunos do 7º ano de escolaridade.....	77
GRÁFICO 10: Tipo de prática desportiva exercida pelos alunos do 8º ano de escolaridade.....	78
GRÁFICO 11: Tipo de prática desportiva exercida pelos alunos do 9º ano de escolaridade.....	78
GRÁFICO 12: Tipo de desporto praticado pelos alunos do 7º ano de escolaridade.....	79
GRÁFICO 13: Tipo de desporto praticado pelos alunos do 8º ano de escolaridade.....	79
GRÁFICO 14: Tipo de desporto praticado pelos alunos do 9º ano de escolaridade.....	80
GRÁFICO 15: Média dos praticantes por prática desportiva.....	80
GRÁFICO 16: Médias obtidas pelo tipo de desporto.....	81

GRÁFICO 17: Média dos alunos praticantes ao longo do 3º ciclo.....	82
GRÁFICO 18: Média dos alunos não praticantes ao longo do 3º ciclo.....	82
GRÁFICO 19: Motivos apresentados pelos alunos para a não prática desportiva.....	83
GRÁFICO 20: O que sentem os alunos com a prática desportiva.....	84

RESUMO

O Estágio Profissional é o momento mais importante da formação docente e é durante este momento que são aplicadas todas as aprendizagens adquiridas ao longo de toda a formação inicial. Assim, no presente relatório encontra-se retratada a minha experiência, cada momento vivido enquanto estudante estagiário, constituindo também um documento de reflexão que procura expandir os meus conhecimentos e aptidões na função de professor, durante esse ano letivo. É no Estágio Profissional que ocorre a transição de aluno para professor com a supervisão de uma professora da escola (onde o estágio decorre) e de uma professora orientadora da faculdade. Esta última fase do meu percurso académico aconteceu numa escola situada em Gaia, com um Núcleo de Estágio de 3 estudantes-estagiários.

Este documento está organizado em sete capítulos: a “Introdução”, que envolve o enquadramento do Estágio Profissional; a “Dimensão Pessoal”, que remete para o meu percurso pessoal, académico e profissional e que envolve, também, as expectativas iniciais no início do Estágio; o “Enquadramento da Prática Profissional”, que surge a par da caracterização da escola, dos alunos, do grupo disciplinar e do NE; a “Realização da Prática Profissional”, que menciona as dificuldades e experiências mais marcantes da conceção, planeamento, realização e avaliação; a “Participação na Escola e Relação com a Comunidade Escolar”, referente ao contributo na realização de atividades; o “Desenvolvimento Profissional”, que engloba a importância da observação das aulas e da capacidade de reflexão e, apresenta ainda, a proposta do estudo sobre se o sucesso escolar pode estar influenciado pela prática desportiva em jovens do 9º ano de escolaridade; por último, a “Conclusão”, que faz uma retrospectiva de todo o Estágio Profissional.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, CONTROLO DA TURMA, AUTONOMIA

ABSTRAT

The Professional Internship is the most important moment of the teacher training and it is during this moment that all the learning acquired throughout the initial formation is applied. Thus, in this report, my experience, each moment lived as a trainee student, is portrayed as a reflection document that seeks to expand my knowledge and skills in the role of teacher during that school year. It is in the Professional Internship that the student-to-teacher transition takes place with the supervision of a school teacher (where the internship takes place) and a faculty advisor. This last phase of my academic course took place in a school located in Gaia, with a trainee nucleus of 3 student-trainees.

This document is organized in seven chapters: "Introduction", which involves the framework of the Professional Internship; the "Personal Dimension", which refers to my personal, academic and professional career and which also includes the initial expectations at the beginning of the Internship; the "Professional Practice Framework", which arises along with the characterization of the school, the students, the disciplinary group and the NE; the "Professional Practice Realization", which mentions the most important difficulties and experiences of design, planning, realization and evaluation; the "Participation in School and Relation with the School Community", regarding the contribution in the accomplishment of activities; the "Professional Development", which encompasses the importance of class observation and the ability to reflect, and also presents the study proposal on whether school success can be influenced by sports practice in young people of the 9th year of schooling; Finally, the "Conclusion", which makes a retrospective of the entire Professional Internship.

KEY WORDS: PROFESSIONAL STAGE, PHYSICAL EDUCATION, CLASS CONTROL, AUTONOMY

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EE(s) – Estudante(s) – Estagiário(s)

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MD – Modelo Desenvolvimental

MEC – Modelo de Estrutura de Conhecimentos

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PC – Professora Cooperante

PO – Professora Orientadora

UD – Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

O presente documento representa todas as vivências, experiências, dificuldades, sucessos e conquistas ao longo do meu ano de Estágio Profissional (EP). Este Estágio representa um momento decisivo na passagem da vida académica para a vida profissional, ou seja, esta fase tem como finalidade a aproximação do aluno, enquanto Estudante – Estagiário (EE), à realidade na qual irá atuar (Pimenta, 2011). Este Relatório de Estágio surge como a última etapa do 2º Ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Procurando desenvolver competências na profissão de docente, segundo Matos (2013, p.3) o EP tem como objetivo principal a *“integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.”*.

A cooperação, a dedicação e a entreajuda foram desenvolvidas pelos três EE(s) do NE, pela Professora Cooperante (PC) e pela Professora Orientadora (PO). A integração na escola foi rápida devido à disponibilidade constante da PC. Este apoio permanente, concedido aos três EE(s), foi fundamental, na medida em que era tudo novo para cada Estagiário.

O documento apresenta-se estruturado em sete capítulos, nomeadamente, a “Introdução”, que envolve o enquadramento do Estágio Profissional; a “Dimensão Pessoal”, que diz respeito ao meu percurso pessoal, académico e profissional e envolve, também, as expectativas iniciais no início do Estágio; o “Enquadramento da Prática Profissional”, que surge com a caracterização da escola, dos alunos, do grupo disciplinar e do NE; a “Realização da Prática Profissional”, que menciona as dificuldades e experiências mais marcantes da conceção, planeamento, realização e avaliação em contexto de aulas; a “Participação na Escola e Relação com a Comunidade Escolar”, referente ao contributo na realização de atividades; o “Desenvolvimento Profissional”, que engloba a importância da observação das aulas e da capacidade de reflexão e

apresenta também a proposta do estudo sobre se o sucesso escolar pode estar influenciado pela prática desportiva em jovens do 9º ano de escolaridade; por último, a “Conclusão”, que faz uma retrospectiva de todo o Estágio Profissional.

DIMENSÃO PESSOAL

2. DIMENSÃO PESSOAL

Sou filho de pai venezuelano e de mãe portuguesa. Nasci a 29 de Agosto de 1993, no Porto, mas sempre vivi em Espinho, cidade em que passei toda a minha adolescência. Sempre me considerei uma pessoa amiga, carinhosa, extrovertida, feliz e muito ativa, principalmente em termos desportivos. Desde cedo me apaixonei pelo desporto, prova disso são os jogos que realizava de futebol com o meu pai e com os meus colegas; tinha aulas de natação e praticava os mais variados desportos radicais. Pratiquei tanto desportos coletivos como individuais, tanto de cariz federado como recreativo. Em termos gerais, todas estas práticas desportivas contrib iram para o desenvolvimento da minha paixão pelo desporto e, por essa razão, decidi seguir estudos nesta  rea.

Todas as vivências, desde a minha infância até aos dias de hoje, contrib iram para que, de uma forma quase inexplicável, pudesse incorporar o desporto e a EF na minha vida. Não menos importante, o apoio que a família sempre me transmitiu foi também um meio importante na constru o da minha forma o desportiva. Tive, permanentemente, o apoio de todos os membros da minha família, que sempre me encorajaram a lutar por aquilo que eu gosto e por aquilo que eu quero fazer.

O meu percurso desportivo começou aos 5 anos de idade, inicialmente por praticar nata o – prática que durou mais de 12 anos, onde me tornei atleta de alta competi o do Sporting Clube de Espinho. Seguiu-se o meu ingresso no andebol, jogando três épocas e meia, também no mesmo clube desportivo. Durante esta fase, estive ligado a modalidades como o t nis, o futsal, o basquetebol, o *bodyboard*, a escalada e o *rappel* – fora do contexto federado. Com 17 anos, decidi apostar numa carreira como surfista. Esta decisão surgiu do gosto pelo mar e do que este significa na minha vida, associando-o sempre   minha paixão pelo desporto. Desde cedo tive treinos de alta competi o e marquei presença nos mais variados campeonatos locais e regionais, com patrocinadores suficientes para que o meu sonho se pudesse tornar real.

Foi também nesta altura que me vi obrigado a optar pelo que realmente me traria felicidade em termos pessoais e profissionais: ser professor de EF ou ser surfista profissional. Optei pela docência porque acreditava que me oferecia um futuro financeiramente mais estável do que o *surf*, e temia que o sonho que estava a viver com a modalidade em questão não fosse durar muitos anos, tendo em conta a pouca popularidade que o *surf* tinha em Portugal. Ao fim de 5 anos continuo com a certeza de que não tomei a decisão errada.

Quanto ao meu percurso académico, foi todo ele construído na cidade de Espinho, até ao final do Ensino Secundário, onde frequentei o curso de Ciências e Tecnologias. Posteriormente, ingressei no curso de Educação Física e Desporto, no Instituto Universitário da Maia (ISMAI). Todo este percurso foi marcado por bons e maus momentos. Os maus momentos relacionavam-se com os recursos disponíveis para a prática de aulas, fator que afetava o rendimento desejado pelos estudantes. Quanto aos bons momentos, estes centravam-se nas amizades criadas, na liberdade sentida enquanto estudante do Ensino Superior, nas matérias de ensino e no companheirismo que vivi ao longo dos três anos de licenciatura. Tudo me marcou positivamente.

Finalizada esta etapa, procurei seguir estudos na instituição onde vinha a desejar ingressar desde o final do Ensino Secundário: a FADEUP. Entrei nesta instituição, no mestrado em Ensino de Educação Física e Desporto nos Ensinos Básico e Secundário e este foi, para mim, o momento mais marcante até então. Optei por este curso porque o meu grande objetivo sempre foi ter a habilitação necessária para lecionar aos mais jovens e aos mais pequenos e porque este gosto cresceu comigo, desde os tempos em que procurava ajudar os colegas que tinham mais dificuldades nas suas tarefas. Deste modo, só iria ter essa oportunidade caso concluísse o mestrado em Ensino.

Na FADEUP criei novas rotinas, conheci novas realidades, integrei um novo espaço intercultural, interagi com pessoas de outros países e o sentido da descoberta permitiu-me crescer verdadeiramente. Nesta instituição vive-se a EF e o Desporto de uma forma diferente. Um aspeto que aos olhos das outras pessoas pode passar despercebido, mas foi, para mim, algo marcante: os estudantes, nesta instituição, vestem-se com roupa de treino, muita dela identificada com o nome da faculdade, algo que não estava habituado a ver na

instituição onde conclui a licenciatura. Outros aspetos a que me refiro quanto à forma como se vive o desporto nesta faculdade remete para as instalações tão bem equipadas para todas as aulas práticas, e também o reconhecimento dos professores nas suas áreas desportivas, que é evidente.

Surge, neste contexto, a necessidade de referir a importância do primeiro ano de mestrado em Ensino de Educação física nos Ensinos Básico e Secundário. Reconheço ter sido um ano rico em vivências e informações importantes para aplicar no decorrer do ano letivo. Tive o privilégio, nesse ano, de ter o primeiro contacto com a realidade escolar, valorizando a importância desta experiência no meu primeiro contacto com os alunos - apesar de as aulas serem lecionadas por grupos de 5 elementos. Esta oportunidade não me permitiu lidar sozinho com a gestão de aula e controlo da turma, mas os momentos de leção em grupo contribuíram para as reflexões relativamente às atuações e aos exercícios planeados e realizados. Importa salientar que a experiência da leção nesse 1º ano de mestrado, de duas unidades didáticas (de dança e de andebol), contribuíram em muito para o meu desempenho no EP.

Centrando-me agora nas experiências profissionais, importa referir que fui treinador nas camadas jovens do Sporting Clube de Esmoriz, cidade onde habito atualmente, mas exerci pouco tempo esta função, pois percebi que não era esta a modalidade que me cativava. Posteriormente, fui instrutor de *fitness* durante dois anos, mas deixei de exercer essa profissão devido à má experiência que tive no local onde trabalhava. Atualmente, exerço funções como coordenador do campo de férias numa escola de surf. Apesar do meu leque de experiência ser tão curto, acredito que de futuro consiga atingir os meus objetivos, trabalhando no que mais gozo me dá. Precisei de passar pelo treino desportivo e pelo exercício físico e saúde para entender que, para mim, o Ensino é inigualável. Ensinar, contactar com diferentes realidades e procurar melhorar desportivamente um aluno sempre foi o que mais me fascinou. Após tudo isto, o ensino da EF foi decididamente a escolha prioritária para a minha vida.

2.1 EXPETATIVAS DO ESTÁGIO PROFISSIONAL

Freire e Verenguer (2007), realçam a importância do estágio supervisionado na formação profissional de professores, destacando a possibilidade de os estudantes contactarem com a realidade de trabalho. Na verdade, em contexto de estágio, o estudante aprende a atribuir sentido aos conhecimentos apreendidos e a construir novos entendimentos acerca da profissão. Frente a este pressuposto, tinha como expetativa, um elevado acréscimo de conhecimento quando me confrontasse com o contexto real de ensino, fator que me ajudaria a ajustar os meus conhecimentos às necessidades do contexto escolar. Além disso, pretendia, com a experiência em ano de estágio, melhorar a minha capacidade de liderança, de responsabilidade, de organização, de autonomia e de comunicação com os alunos e com toda a comunidade educativa – aprendendo, simultaneamente, a exercer a minha competência sobre os alunos sem ser autoritário.

Na realidade, o estágio ensinou-me muito mais do que o esperado, desenvolvendo em mim muitas capacidades desconhecidas, tais como: a capacidade de reformular uma aula no decurso da mesma; ser mais assertivo; comunicar de forma clara, simples e objetiva e, ainda, ser mais eficaz na realização de diferentes demonstrações. Sei que se tratou de um ano que implicou trabalho e dedicação da minha parte, mas também sei que sem esforço nada se conseguiria. Como tal, reconheço que todo o esforço teve um contributo necessário e benéfico para melhorar todas as minhas capacidades.

Relativamente à escola onde lecionei, não existia uma expetativa formulada, pois não tinha conhecimento sobre o seu funcionamento interno e não conhecia a sua reputação. O contacto com esta realidade foi apoiado por toda a comunidade educativa, que se demonstrou sempre simpática e com interesse em me ajudar – proporcionando uma rápida integração na escola. Relativamente ao pavilhão polidesportivo, que seria o local onde mais tempo passaria com os meus alunos e onde viria a crescer enquanto professor de EF, receava que tivesse poucas condições e que o material de aula estivesse em más condições de uso - mas fiquei surpreendido. O balanço que faço é que o espaço tinha uma sala de professores com mesa de reuniões e uma casa de

banho privada, o pavilhão tinha disponíveis 4 balizas para futsal e andebol - em excelentes condições -, tinha ainda dois campos de basquetebol com cestos também em boas condições. Em relação ao material móvel, as bolas de futebol estavam novas, havia bolas de andebol e voleibol em condições normais, boas raquetes para badminton, 3 tipos de bolas de basquetebol em excelentes condições, tal como os colchões, em número suficiente para lecionar ginástica acrobática e de solo.

Relativamente à PC, esperava encontrar alguém ativo nas minhas aulas, intervindo sempre que necessário, mas também disponível para a partilha dos seus conhecimentos, fornecendo-me, frequentemente, *feedbacks*, afim de melhorar as minhas ações. Não contrariando esta linha de pensamento, a professora deu-me espaço para errar e para refletir acerca dos meus atos, questionando-me à *posteriori*, com o objetivo de criar em mim a capacidade de argumentar e fundamentar as minhas decisões, ajudando-me também a encontrar soluções viáveis para o sucesso das minhas aulas. Por estas razões, entendo que a PC, para além de ter a função de ajudar o EE, deve também desafiá-lo a encontrar as suas próprias soluções (Tickle, 2000), sendo considerada por vários autores, um elemento nuclear na orientação e apoio ao EE (Alarcão & Tavares 2003; Albuquerque et al., 2005).

A PC demonstrou total disponibilidade para o NE desde o início do ano letivo. Mais do que professora, senti uma relação de amizade para com a mesma, sentindo-me à vontade para expor as minhas dúvidas, as minhas dificuldades e outros aspetos relacionados com o EP. Quero também salientar que houve uma particularidade que me fez perceber que, ao acompanhar todos os seus passos e ao escutar todos as suas correções e *feedbacks*, tornar-me-ia num melhor profissional – a professora procurou não intervir nas aulas, orientando cada EE para os seus objetivos, afim de procurarmos as nossas soluções sem colocar a nossa autonomia em causa.

No que concerne à PO, com quem nunca antes tinha contactado, tinha como expectativa que a mesma fornecesse apenas informações e *feedbacks* em relação ao trabalho desenvolvido, nos planos de aula das aulas observadas pela própria e no trabalho referente ao relatório de estágio. Notei que a sua presença foi muito para além desses objetivos. Ainda que não fisicamente, a PO manteve

uma presença incomparável, mantendo a sua total disponibilidade para cada EE, em qualquer situação que precisássemos dela.

O NE, não menos importante, esteve sempre à vontade, sensação desejada pela docente de forma a podermos expor situações que fossem externas ao EP. Na vertente profissional, toda a sua orientação foi, no meu entender, benéfica para enriquecer o meu ano enquanto EE. Notei também que a PO não atribuiu ordens, mas, pelo contrário, criou condições para que eu fizesse e refletisse criticamente sobre as minhas vivências, incitando-me a adquirir mais aprendizagens (Alarcão, 2009).

O NE, que tive o prazer de integrar no ano de estágio, foi uma das chaves para o meu sucesso e para a construção da minha identidade profissional. Apesar de nos conhecermos desde a licenciatura, foi no EP que intensificamos a nossa amizade, cooperação e entreajuda. Sei ainda que, após o ano letivo vivido ao lado deles, levo daqui amigos para a vida, contando com eles para o que precisar. Com a minha entrada no ano letivo, tinha como objetivo aliar-me aos restantes colegas de estágio, proporcionando um processo de ensino-aprendizagem eficaz aos nossos alunos, de forma a desempenhar as demais funções com sucesso. Fomos notando que nos ajudávamos mutuamente a colmatar as dificuldades uns dos outros.

Quanto à turma residente e antes do contacto com ela, fui informado pela diretora da turma, acerca do comportamento da respetiva turma e da prestação de cada um nas aulas de EF em anos letivos anteriores. Essas informações foram relevantes, mas não foram decisivas para as expetativas que tinha sobre a turma. Após observar o histórico escolar de cada aluno, esperava que estes fossem desobedientes, barulhentos e que não conseguisse marcar a minha posição enquanto docente logo nas primeiras aulas - originando falta de respeito. Foram estas as expetativas que traçaram o meu receio inicial. Ao longo do EP, notei que a implementação de rotinas foi benéfica para o respeito pelo docente, pelo material e pelos restantes colegas e, deste modo, consegui também definir a relação professor-aluno que pretendia.

Quanto ao grupo disciplinar, esperava que integrassem de imediato cada EE que a escola se disponibilizou a receber. Tinha ainda como expetativa que,

com este grupo disciplinar, o meu leque de conhecimentos e de experiências aumentasse enquanto docente. Vim a verificar, ao longo do ano de estágio, que todos os docentes foram prestáveis e dedicados na colaboração com cada EE.

Resumindo, o EP foi uma verdadeira oportunidade para adquirir as bases essenciais para que, futuramente, consiga exercer a profissão de docente com todas as competências que esta função exige. O estágio é o eixo central na formação docente, porque é através deste que o professor adquire as competências indispensáveis para a sua formação (Pimenta e Lima, 2004) - como a gestão das aulas, a reflexão na ação, a criação e implementação de rotinas e a reformulação e readaptação das tarefas de aula. No seguimento desta afirmação, reconheço a importância que o estágio teve para o desenvolvimento da minha identidade profissional, visto ter sido o momento em que, através de todas as vivências, adquiri as competências necessárias para a minha formação docente. Senti, em mim, a transição de aluno para professor, sendo este o papel fundamental do estágio (Pereira, 2004).

O estágio profissional ofereceu-me assim, a possibilidade de me expor a situações reais, frequentes no desempenho da função de professor de EF, possibilitando o meu desenvolvimento enquanto educador.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1 LEGAL E INSTITUCIONAL

Inserido no terceiro e quarto semestres do 2º Ciclo de estudos Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na FADEUP, o EP segue as orientações legais do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março, o qual, no seu artigo 18º, prevê que o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre deve assegurar que o estudante adquira uma especialização de natureza académica com recurso à atividade de investigação, de inovação ou de aprofundamento de competências profissionais.

Sendo certo que o EP promove a aproximação dos EE(s) aos docentes em geral, e aos de EF em particular, esta proximidade torna possível a aquisição de conhecimentos muito relevantes para a intervenção profissional do professor, oferecendo a possibilidade de construir novas propostas para a área (Freire e Verenguer, 2007). Para além destas oportunidades que o EP oferece, o estar à frente dos alunos, o planeamento, a organização dos conteúdos, a elaboração dos projetos e discussão dos saberes e a troca de experiências com outros professores são outras mais valias que fazem parte do vasto leque de oportunidades que integram o estágio profissional (Pinto et al., 2012).

Segundo o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, o EP é entendido como um projeto de formação e tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade e um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente. Todo este contexto de prática, fez com que eu vivenciasse diretamente o papel de professor e passasse por todas as realidades inerentes ao exercício desta função, permitindo-me aplicar todo o conhecimento adquirido ao longo da função, reconstruindo novas conceções e entendimentos. Importa referir também que, este decreto, envolve a avaliação da unidade curricular referente à prática de ensino supervisionada, que assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto de exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início da sua função. É com estes ideais que a FADEUP operacionaliza o EP, com o objetivo de dotar os EE(s) da capacidade de argumentação, reflexão e de gestão do processo de ensino-aprendizagem.

Aos meus olhos, o EP oferece a possibilidade de transição de papéis de um aluno para um professor. Esta transição visa a preparação para enfrentar os desafios de uma carreira, no qual os EE(s) são incentivados a conhecer espaços educativos, entrando em contacto com a realidade sociocultural da população e da instituição (Scalabrin e Molinari, 2013). Ainda neste contexto, o estágio serve para os profissionais analisarem e refletirem acerca da sua prática. Esta interação, entre o estagiário e o “futuro local de trabalho”, tem como um dos objetivos possibilitar aos discentes vivências e experiências que lhe servirão como suporte para sua atuação profissional (Amestoy e Possebon, 2016).

Como reconheço que a profissão de docente é uma profissão que exige a contínua construção da identidade profissional, o estágio profissional criou condições para que os EE(s) – futuros professores – adquirissem a competência necessária para o exercício dessa mesma profissão (Batista et al., 2014).

Não obstante, e de acordo com Freire e Verenguer (2007), o EP deve ser concebido como um momento que propicia o contacto do EE com os profissionais de EF, com uma experiência acumulada, que favoreça a aprendizagem de conhecimentos relevantes para a futura intervenção profissional. Esta experiência enriqueceu a minha atuação enquanto professor, pois permitiu-me adquirir várias aprendizagens através da partilha de conhecimentos e experiências com os professores da escola. Outro aspeto referenciado por Freire e Verenguer (2007), e que merece destaque, é que o EP deve estimular o desenvolvimento da competência para a investigação científica, sendo um momento de criação ou recriação de conhecimentos, essencial para que o profissional possa pesquisar e compreender a sua própria intervenção e construir novas propostas para a área. Este aspeto mostrou-me que, para além de melhorar todas as minhas competências pedagógicas para a prática profissional, pude desenvolver as minhas capacidades para a realização de trabalhos científicos e de investigação.

3.2 ENQUADRAMENTO FUNCIONAL

3.2.1 A ESCOLA COOPERANTE E A SUA COMUNIDADE ESCOLAR

A escola cooperante foi criada em 1988/1989, numa das freguesias do concelho de Vila Nova de Gaia - que reúne alunos de comunidades vizinhas, provenientes de outras freguesias. A escola estava constituída por uma população diversificada, acolhendo alunos de diversas classes sociais e diferentes nacionalidades, que frequentavam a escola do 7º ao 12º ano de escolaridade.

Fisicamente, a escola é constituída por 5 blocos, um pavilhão desportivo e um campo polidesportivo sem cobertura. Quanto aos blocos, o primeiro bloco que surge à entrada da escola é constituído pela secretaria, pela direção, pela biblioteca, pela reprografia, sala de professores e salas de reuniões dos departamentos existentes, departamento de ciências, departamento de línguas, departamento de expressões e o departamento de ciências sociais. Num outro bloco surge o polivalente, a papelaria, o bar, a cantina e a associação dos estudantes. Os três blocos restantes estão destinados às aulas em que, num deles, se situa o anfiteatro - utilizado para seminários, sessões com o diretor da escola, entre outras mais valias. A mesma, alberga, aproximadamente, 700 alunos e 75 professores, dos quais 9 são de EF, para além de uma vasta lista de funcionários.

Quanto ao leque de cursos, para além do ensino normal, a escola dispõe de Línguas e Humanidades, Ciências e Tecnologias, Ciências Sócio Económicas e Artes Visuais para o Ensino Secundário, para além de um leque de cursos profissionais nas áreas de Turismo e o curso de Gestão e Programação do Sistemas Informáticos. Nos cursos vocacionais engloba o curso de Informática, o curso de Restauração e o curso de Secretariado. Constituída por 6 projetos, o Projeto de Educação para a saúde (PES), o OmniEnergia Blogue e Eco-repórter, o projeto de proteção de Gaia e do Homem, o *“Silêncio Negado”* e, ainda, o projeto *“Olhos Curiosos”*. Tem ainda atividades como: “Aprender com a

Biblioteca Escolar”; “Líderes Digitais”; “*Apps for Good*”, participando também no concurso orçamento participativo das escolas e Gaia orçamento participativo.

Desportivamente, a escola dispõe de um pavilhão gimnodesportivo dividido em três espaços, sendo que um deles é ocupado pela escola do 2º ciclo. Este pavilhão encontra-se em ótimo estado de conservação, incluindo todo o material fixo - como cestos de basquetebol, balizas e as linhas limitadoras no chão. Em relação ao material móvel (bolas, raquetes, coletes e colchões) estão em ótimo estado de conservação. Os volantes foram o único material que notei estar mais danificado. Possui ainda um espaço exterior com um campo polidesportivo que permite lecionar andebol, futebol, voleibol e basquetebol. Este espaço é circundado por uma pista de atletismo e tem ainda uma caixa de areia. Quanto ao material móvel, do campo exterior, é de notar que a maioria (exceto bolas de futebol) encontra-se em condições suficientes; quanto ao material fixo, há disponíveis duas balizas, 4 cestos de basquetebol e dois postes com as linhas, ainda que gastas, a delimitar um campo de voleibol.

Em relação às potencialidades dos espaços, o pavilhão encontra-se em boas condições, com balizas fixas e com as linhas dos campos das modalidades bem visíveis no solo. Desta forma, foi possível lecionar todas as aulas sem que as condições climatéricas afetassem o meu trabalho. Os constrangimentos só surgiram no campo exterior. Após ficar colocado no exterior, aquando da rotação dos espaços pelos professores, notei que o fator chuva afetava bastante as aulas. No período em que fiquei no exterior, a previsão de chuva (durante três semanas) foi muito alta, havendo aguaceiros na maior parte das vezes. Em termos de organização e cuidado, percebi que o campo exterior e respetiva arrecadação caíam mais rapidamente no esquecimento e dificilmente havia um funcionário responsável pelos balneários exteriores.

3.2.2 O GRUPO DISCIPLINAR

O grupo de EF era constituído por 9 professores, sendo que 3, destacados por doença, se encontram sem componente letiva. Lamentavelmente, foi notória uma grande diferença de conduta profissional entre os diferentes elementos,

gerando mal-entendidos e falta de espírito de grupo. É importante salientar que, apesar disso, todos os professores cooperaram connosco em todas as situações em que esse apoio fosse necessário. É de igual importância referir que houve reconhecimento, por parte dos professores, pelas atividades elaboradas por cada um dos estudantes estagiário.

3.2.3 O NÚCLEO DE ESTÁGIO

O NE era constituído por 3 estudantes estagiários e pela PC. Nas reuniões de núcleo, realizadas às terças-feiras (às 9h30) e às quintas-feiras (às 15h30), eram discutidas as aulas até então lecionadas e, ainda, refletidas todas as atividades e metas realizadas por nós, estagiários; entregas e correções de reflexões e de planos de aula, como também aproveitávamos as reuniões para serem colocadas dúvidas e discutidos outros assuntos relacionados com o EP. Considero que a boa relação pessoal e profissional com os meus colegas de estágio me ajudou a ultrapassar inúmeras dificuldades assim como, espero eu, os tenha ajudado a eles.

3.2.4 PESSOAL NÃO DOCENTE

Reconhecendo a importância do pessoal não docente numa escola, decidi dedicar um pouco deste espaço no relatório de estágio para falar das minhas vivências com eles. Começo por afirmar que foram essenciais na gestão do pavilhão, gestão dos espaços de aula e do material. Mas os funcionários não serviram apenas para essa gestão, foram também fundamentais para a contínua educação dos jovens. Através da transmissão de valores e maneiras de se relacionar com as pessoas, pela demonstração de atitudes positivas e fortemente exemplares. Neste campo, Virago e Costa (2015) defendem que a tarefa de ensinar, enquanto principal objetivo da escola, não se restringe apenas à questão cognitiva, mas a toda e qualquer aprendizagem que favoreça a formação integral do aluno e que não precisa estar restringida apenas aos docentes, necessitando também da atuação dos demais trabalhadores em educação.

Quanto ao pessoal não docente, quero referir que criei uma relação mais forte com cinco funcionários. A funcionária do bar, que todas as manhãs me servia o pequeno-almoço; as duas funcionárias do pavilhão que, para além de me ajudarem com o material e com os espaços, me permitiram uma relação aberta, que me possibilitou falar de todas as minhas vivências na escola e, ao mesmo tempo, conseguir escutar as suas opiniões. O funcionário da entrada na escola, que todas as manhãs me dava os bons dias e eu retribuía de igual forma; e, em último lugar, a funcionária da reprografia que, para além do número infinito de cópias e impressões que se encarregava de tirar, desejava-me todas as sextas-feiras, após a impressão dos últimos planos de aula, um bom fim-de-semana.

3.2.5 TURMA RESIDENTE

A turma residente, do 9º ano de escolaridade, era constituída por 21 alunos, 10 do género masculino e 11 do género feminino, como consta no Gráfico 1. Do total da turma, 11 alunos eram repetentes, destacando-se uma aluna com NEE, que nunca evidenciou dificuldades na realização das tarefas de aula. A turma caracterizou-se por um nível de desempenho motor razoável, apesar de nenhum dos constituintes praticar qualquer desporto fora da escola. Após a observação das fichas de caracterização, notei que, para além dos alunos residirem na freguesia onde se situava a escola, as restantes informações seriam pertinentes para os planeamentos da respetiva turma.

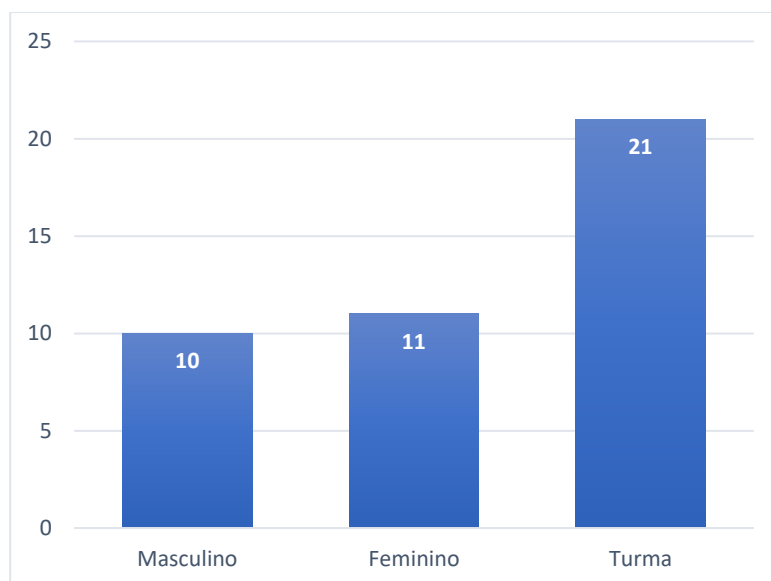


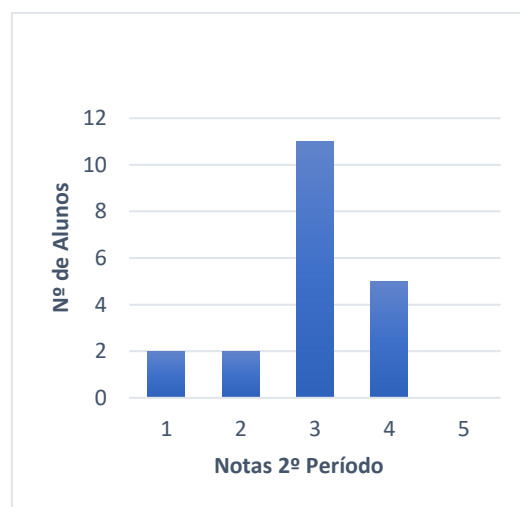
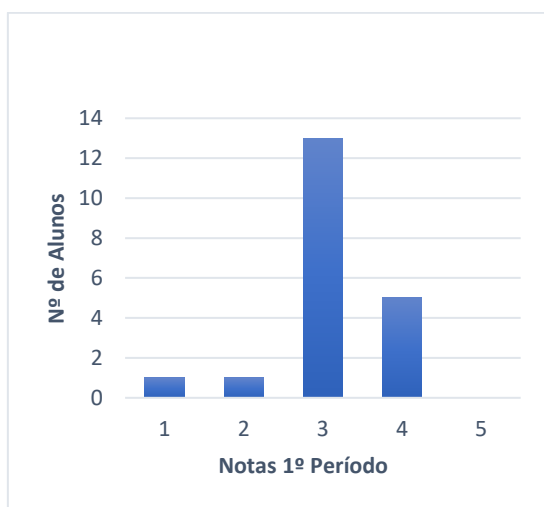
Gráfico 1: Alunos da turma

Numa primeira instância fui informado das características da turma, desde os anos letivos anteriores, em particular de cada um dos alunos que a constituía. Deste modo, a turma foi caracterizada por ser um grupo distraído, falador e pouco empenhado em aprender. Com o decorrer das aulas, consegui caracterizar a turma em três domínios: no domínio do saber, a turma parecia ser heterogénea, já que existiam alunos bons na realização dos testes escritos de cada modalidade e nas realizações das atividades de aula, mas também tinha alunos que apresentavam grandes dificuldades nas mesmas tarefas; no domínio do saber ser, a turma apresentava alguns problemas de comportamento, que rapidamente foram resolvidos através das rotinas que implementei nas aulas e da relação entre alunos, que era boa, demonstrando espírito de equipa, cooperação, alguma autonomia e algum interesse e participação nas aulas; no domínio do saber fazer, a turma apresentava-se num nível razoável, exceto na ginástica de solo, onde o nível de desempenho era mau para 20 elementos.

A relação professor-aluno foi, desde sempre, positiva. Mas quero referir que a turma não era fácil de controlar. Sempre soube manter a ordem, o respeito por mim e pelos restantes colegas, mas as opções tomadas pelos alunos dificultavam a minha atuação e a sua prestação na disciplina. Fiz uma adaptação de todas as estratégias possíveis para que todos os alunos se mantivessem

motivados e interessados nas aulas, mas o facto de não gostarem de ginástica de solo, em particular, fez com que os alunos não estivessem presentes nas aulas durante a abordagem a essa modalidade. Optei por referir este aspeto no sentido de mostrar que, apesar de por vezes surgirem algumas dificuldades com a turma, todo o meu trabalho desenvolvido com eles, inclusive os planeamentos, fez com que houvesse evolução ao longo de todo o ano letivo.

Segundo o Gráfico 2, é possível verificar que houve uma melhoria progressiva dos alunos. A atribuição das classificações 1 e 2 valores aumentou no 2º Período (em relação ao 1º Período), regredindo, depois, no 3º Período. Pude também notar que as classificações de 3 valores sofreram um declínio ao longo ano letivo, aumentando, desta forma, o número de alunos classificados com 4 valores. Uma aluna destacou-se ao longo do ano letivo, merecendo 5 valores. O aumento das classificações negativas do 1º para o 2º Período deveu-se à ausência da grande parte da turma, na UD de ginástica de solo.



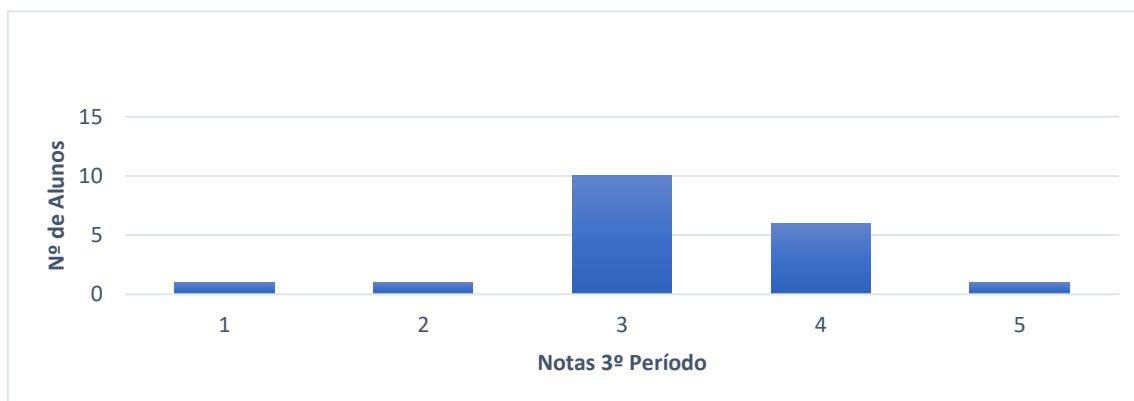


Gráfico 2: Evolução das notas da turma residente, no decorrer do ano letivo

3. Realização da prática profissional

Seguindo as normas orientadoras do EP (Matos, 2013), a área da realização da prática profissional remete para a conceção, para o planeamento, para a realização e para a avaliação do ensino. Mostra que a profissão docente não se limita apenas à atuação nas aulas, e que engloba também o planeamento ajustado ao nível dos alunos, para além da reflexão da ação - sendo um suporte complementar para ajustar às necessidades dos mesmos. Há muito trabalho a ser desenvolvido fora da aula.

Todo o trabalho a ser desenvolvido e planeado deve ser enquadrado no contexto da realização do EP, ou seja, deve ser enquadrado com a escola, com o meio envolvente e com as características dos alunos. Para este efeito, o docente precisa, prioritariamente, de analisar os programas de ensino e o contexto da escola, definir estratégias e planeamentos. Posteriormente, deve aplicar então todas as estratégias e planeamentos.

4.1 CONCEÇÃO E PLANEAMENTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

É importante que um docente, ao exercer a sua função, estabeleça os seus objetivos e organize a forma como os pretende atingir - sendo certo que as suas crenças e entendimentos terão um forte impacto nestas decisões. Apesar de todos os docentes, na sua formação académica, adquirirem ferramentas idênticas de atuação, é, na adequação das mesmas, que os docentes se diferenciam. Neste seguimento, todo o planeamento elaborado deve passar, inicialmente, por uma conceção (Alves, 2016).

Uma conceção pode ser entendida como uma estrutura de referência que guia a ação do professor nas suas decisões curriculares (Bonança et al., 2014). Deste modo e ao guiar o profissional da EF, apoia-o no modo como organiza, decide e planeia o processo de ensino dos alunos. Para além desse apoio, colabora no desenvolvimento de indivíduos autossuficientes, autónomos e críticos (Mariano, 2005).

No meu entendimento, a escola deve ser um meio educacional e facilitador na integração de todos os jovens na sociedade, dotando-os de costumes e normas da mesma. Assim, a minha conceção remete para a importância que a escola e a EF têm na vida dos jovens e, como tal, devem ser levadas a cabo profissionalmente e em função das necessidades de cada aluno, aumentando o grau de satisfação e de sucesso em cada um deles. A diminuição de horas disponíveis para a EF afeta, negativamente, a saúde física e psíquica da criança, uma vez que atrasos no desenvolvimento motor estão intimamente relacionados com dificuldades de aprendizagem no contexto escolar (Nunes et al., 2014).

Bento (2003) afirma que há três níveis de planeamento, nomeadamente o planeamento anual, a UD e o plano de aula. Estes três níveis devem ser interrelacionados para que todo o processo de ensino-aprendizagem siga uma sequência lógica, começando, respetivamente, pelo planeamento anual, e terminando no plano de aula.

Para a realização dos níveis de ensino, optei pelo Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) realizado por Vickers (1990). Descrevendo este modelo, importa explicar que, o mesmo se encontra dividido em três fases: a fase de análise (módulo 1 a 3), a fase de decisões (módulo 4 a 7) e a fase de aplicação (módulo 8).

Na fase da análise, o professor vai, em primeiro lugar, analisar a modalidade desportiva (módulo 1) e, posteriormente, analisa o envolvimento, que engloba a caracterização dos espaços e equipamentos (módulo 2) e, por fim, analisa os alunos - ou seja, analisa a turma (módulo 3).

Na fase de decisão, o professor define a extensão e sequência dos conteúdos a lecionar (módulo 4), define os objetivos que deverão ser atingidos pelos alunos no final da cada unidade didática (módulo 5), define a estrutura e configuração de avaliação (permitindo avaliar o processo de ensino-aprendizagem [módulo 6]) e elabora as progressões de ensino adequadas ao nível dos alunos (módulo 7).

Na fase da aplicação, o docente reúne todos os módulos anteriores e aplica-os na prática (módulo 8).

4.1.1 PLANEAMENTO ANUAL – A PRIMEIRA TAREFA REALIZADA

O planeamento é a primeira etapa pela qual um professor passa, independentemente da disciplina em causa. Ou seja, o planeamento deve ser visto como uma previsão de atividades, que se pretende ser realizado com êxito para que, desse modo, sirva para prevenir eventuais falhas que possam surgir com a realização das atividades (Moura et al., 2016).

Cardoso et al (2011), partilham da opinião de que o planeamento é o meio utilizado para atingir os objetivos futuros e que, para isso, o planeamento deve abranger todos os fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, como: *“público alvo, visando sempre a realidade que os educandos estão inseridos, recursos didáticos, metodologia a ser aplicada, além de apresentar flexibilidade para contemplar as situações que ocorrerem durante as aulas”*.

O planeamento é importante para qualquer docente, no sentido em que este deve ser realizado com antecedência, pois se houver algo a ser melhorado, o professor terá tempo para reformular. Neste sentido, acaba-se por reconhecer a importância desta etapa para serem produzidas aulas com maior qualidade (Cardoso et al., 2011).

No meu parecer, apesar da extrema importância do planeamento da ação educativa, há, ainda, quem pense que a sua experiência, como professor, seja suficiente para lecionar com competência e, por isso, improvisam as suas atividades. Como consequência, não alcançam os objetivos relativos à formação do cidadão. Esta opinião é corroborada por Castro (2008).

Neste sentido, explique-se que iniciei a preparação do meu ano de estágio com a elaboração do planeamento anual, que serviu de apoio a todo o trabalho que vim a realizar enquanto EE. Para a elaboração deste planeamento, recorri ao calendário do ano letivo em que me encontrava, identificando o número de aulas previstas, e recorri também ao *roulement*¹ dos espaços, para determinar em que espaços iria estar e que modalidades poderia lecionar. A conclusão desse documento só surgiu após conhecer o plano anual de atividades da escola.

Após refletir acerca da quantidade de conteúdos a serem lecionados e objetivos a serem cumpridos, percebi que alguns deles não seriam atingidos num curto espaço de tempo. Por isso, escolhi os conteúdos programáticos adequados às capacidades dos alunos. Após conhecer a turma, surgiu a necessidade de reformular o planeamento e construir objetivos mais adequados a cada situação.

Numa primeira fase do planeamento anual, foi necessário compreender a planificação da escola consoante a adaptação ao programa nacional da disciplina, realizada pelo grupo de EF. Após a detalhada análise da planificação da escola, e posterior verificação do nível da turma, pude dar continuidade ao planeamento.

¹ Rotação dos professores pelos espaços desportivos da escola

Numa segunda fase, o número de modalidades e os conteúdos que optei por lecionar ao 9º de escolaridade, foram decididos consoante as modalidades que constavam na planificação da escola, de acordo com o material disponível na mesma e dependendo ainda do nível da turma. Neste sentido, optei por lecionar quatro modalidades coletivas (basquetebol, voleibol, futebol e andebol) e cinco modalidades individuais (ginástica de solo, ginástica acrobática, badminton, atletismo e dança) – de referir que, ao longo do ano letivo, intercalei as modalidades coletivas com as individuais devido ao *roulement* dos espaços. Já o número de aulas para cada modalidade, estava, também, diretamente relacionado com o *roulement* da escola, visto que cada espaço tinha características específicas que se adequavam a cada modalidade.

A realização desse planeamento levou-me também a cometer alguns erros que, de certa forma, teria de procurar solucionar. A distribuição do número de aulas por cada modalidade do 1º período condicionou o planeamento. Atribui mais aulas à primeira UD (voleibol), fazendo com que as restantes modalidades fossem realizadas em número menor de aulas. Para dificultar, fui confiante de que a turma tinha as bases suficientes para um jogo fluído de voleibol e então poderia introduzir conteúdos mais complexos. Com a realização das primeiras aulas, notei que desperdicei algumas delas a tentar introduzir conteúdos que os alunos não dominavam. Esta situação desmotivou os mesmos pelo facto de ter sido uma UD muito longa e que, na maioria dos casos, deixava visíveis muitas dificuldades. Houve a necessidade de reformular e, nos planeamentos, passaram a estar integrados os conteúdos básicos de cada modalidade, para que, após observação e reflexão das primeiras aulas sobre a execução desses conteúdos, fosse introduzindo os conteúdos mais complexos para os alunos com um nível de desempenho superior.

Através da realização do planeamento, verifiquei que, para lecionar determinada modalidade, é crucial conhecer o nível da turma, definir quando e como os vamos avaliar, bem como os conteúdos que serão introduzidos - consoante o espaço e os materiais disponíveis para as aulas. É nesta fase que a elaboração UD surge para dar resposta ao planeamento de cada modalidade.

4.1.2 UNIDADE DIDÁTICA – UM DOCUMENTO EM CONSTANTE REFORMULAÇÃO

Após a realização do planeamento anual, é importante selecionar e ordenar os conteúdos e objetivos para cada modalidade - aqueles que se pretendem ver atingidos. Com a realização deste documento, o docente prepara antecipadamente as suas aulas, criando estratégias que devem ser implementadas nas aulas. Neste contexto, a UD é um objeto de trabalho específico do professor quando organiza e sistematiza a abordagem de conhecimentos, de habilidades e de valores, visando desenvolver as aprendizagens significativas no aluno (Damis, 2006).

A realização e organização deste documento, ao longo do EP, foi pormenorizada devido ao facto de nele estar incluídos, nele, todos os pormenores das aulas. Foi uma tarefa, para mim, difícil de realizar porque nela constava a seleção e sequência de conteúdos e o enquadramento dos mesmos pelos diferentes níveis de desempenho. Admito que foi uma tarefa complexa de realizar visto ter de a reformular, enquadrando-a com as características da turma.

Quanto à realização deste planeamento, reconheço que a elaboração das duas primeiras UD(s) se baseou numa UD previamente elaborada, que tinha como modelo. Após verificar que perdia demasiado tempo com a sua realização, e que em causa estavam informações que não eram pertinentes para o processo ensino-aprendizagem e para as minhas aulas, procurei focar-me unicamente nos conteúdos por cada nível e na sua sequência e métodos avaliativos. Após esta intervenção, as UD(s) passaram a ser um documento diário de consulta. Ainda assim, reconheço a importância deste planeamento para me orientar no ato de ensinar e contribuir para valorizar a transmissão do meu conhecimento (Damis, 2006).

No meu ponto de vista, a UD de dança foi a mais fácil de elaborar e na qual os alunos, mais rapidamente, atingiram todos os objetivos propostos. Este facto deveu-se ao meu amplo conhecimento da modalidade, como professor e como praticante. Sendo uma modalidade em que estou completamente à vontade, tive receio de ser demasiado exigente com os alunos, visto ser uma

modalidade com pouca adesão por parte do sexo masculino. Através das progressões pedagógicas, consegui incluir os rapazes nas aulas, que se empenharam de aula para aula. Com todo o empenho por parte da turma, os objetivos para esta modalidade foram atingidos a meio do total de aulas previstas para a modalidade em questão. Desta forma, incluí diferentes coreografias, de diferentes géneros musicais, procurando que os alunos se identificassem e ficassem a conhecer novos géneros. Como consequência, notei o envolvimento de toda a turma, inclusive das turmas que eu não regia.

Ao longo das aulas, e com as UD previamente elaboradas, surgiu a necessidade de realizar mudanças nessas mesmas unidades. Os espaços de aula, os equipamentos, o *roulement*, as condições climatéricas e os dias escolares dedicados a atividades fora do contexto de aulas, foram os fatores que estiveram na origem dessas alterações.

Através da realização desta tarefa, considero que, este documento, deveria ser realizado por todos os docentes da área. Mesmo que com experiência profissional, a elaboração de UD proporciona um processo de ensino-aprendizagem mais enquadrado com a realidade da turma.

4.1.3 PLANO DE AULA – A FERRAMENTA INDISPENSÁVEL DE CADA AULA

A última etapa do planeamento remete para o plano de aula. Este deve ser um documento de fácil leitura e objetivo, para que o docente o consulte sempre que necessário. Este é um complemento ao planeamento anual e à UD, ou seja, este documento surge com as informações que constam num dia de trabalho da UD. Na elaboração destes documentos, introduzi a sequência de exercícios a serem integrados na aula, os tempos disponíveis por tarefa, as progressões pedagógicas, os objetivos comportamentais, as funções didáticas e as palavras-chave.

O plano de aula é definido como a previsão dos conteúdos e atividades realizadas, sequencialmente, ao longo de um dia letivo. Essas atividades devem

ser estabelecidas de forma sistemática e definidas com determinado tempo de realização (Côrrea et al., 2015). Neste sentido, se o docente procura oferecer uma boa aula, deve saber que não deve apenas construir um plano de aula geral para toda a turma, mas, caso seja necessário, incutir a diferenciação de níveis de complexidade, pelo que é importante elaborar e organizar planos com diferentes níveis de complexidade para os seus alunos (Tormena, 2010).

Para o EP, nos planos iniciais, eu incluí os objetivos gerais, as componentes críticas, as situações de aprendizagem, os tempos definidos para cada atividade, os conteúdos para cada nível de desempenho, o material necessário, as funções didáticas, o local e o número da aula. A sua realização permitiu melhorar a gestão do tempo de aula, tornando as aulas concisas e objetivas. Senti que todos os planos de aula realizados foram o meu “pilar” de atuação. Depois de uma reunião do NE com a PC, refletindo acerca do decorrer das primeiras aulas, foi-nos aconselhado alterar as componentes críticas para palavras-chave. Esta alteração tornou clara e objetiva a transmissão de *feedbacks* aos alunos.

Com a realização destes planos, surgiram dificuldades, particularmente na construção e seleção de situações de aprendizagem adaptadas aos níveis da turma. Como a turma apresentava dois níveis diferentes, coloquei, erradamente, as mesmas situações de aprendizagem para os dois níveis diferentes. Como efeito, os alunos com menos dificuldades, ficaram desmotivados por não conseguirem realizar as tarefas propostas. Após refletir acerca deste problema, optei por criar situações de aprendizagem distintas: desde as mais simples às mais complexas, para cada conteúdo programático. No momento em que um dos níveis cumpria com uma das situações de aprendizagem, era imposta uma outra situação de aprendizagem, desta vez mais complexa. A motivação aumentou, visto que os alunos passaram a ter metas e desafios constantes para cumprir. Uma outra dificuldade, na realização dos planos, que caía em esquecimento, foram os alunos dispensados da aula. Em todos os momentos construía os planos em função da presença de toda a turma, mas em todas as aulas do EP houve alunos dispensados. No momento, atribuía funções e todas eram cumpridas, mas se essas funções viessem previamente planeadas no

documento, tinha apenas que as emitir no início das aulas e não perder tempo na sua planificação.

4.2 REALIZAÇÃO

4.2.1 Rentabilização do tempo de aula recorrendo a rotinas

A gestão da sala de aula é composta por várias estratégias, *“estratégias para estruturar o início da aula; estratégias de motivação e manutenção do interesse do grupo turma; estratégias para manter um ritmo adequado de aula; estratégias de vigilância e controlo dos comportamentos; estratégias conducentes a relação interpessoais”* (Santos, 2000, p.5). No seguimento desta afirmação, as estratégias criadas em função de toda a dinâmica de aula oferecem maior tempo de empenhamento motor, maior rendimento através da motivação e do interesse e maior controlo sobre a turma.

Com o desenrolar das aulas, notei que o tempo de empenhamento motor era reduzido, o tempo de instrução demasiado extenso e as transições entre tarefas demasiado longas, devido à indisciplina dos alunos e à falta de rotinas implementadas. Recorri, portanto, à gestão da aula de modo a criar comportamentos em prol da turma, sem que houvesse comportamentos inapropriados (Santos, 2000), aumentando o tempo de empenhamento motor das atividades, rápidas transições entre tarefas e instruções breves e objetivas. Assim, os alunos eram conduzidos a agir de forma coletiva e comprometida com os interesses da turma (Stedile, 2009).

Com o início do EP, começaram a surgir dificuldades em relação à gestão da sala de aula, desde o cumprimento do horário das aulas, o tempo de transição entre tarefas, a reunião dos alunos após a minha chamada e o respeito pelo material. Afim de solucionar esta barreira, achei por bem criar rotinas de aula, procurando que todas fossem cumpridas sem falhas. Os alunos que as cumprissem seriam recompensados nas fichas de avaliação formativa.

Refletindo acerca do cumprimento do horário das aulas, a turma, no geral, chegava em conjunto - uns a falar, outros a correr, mostrando total falta de disciplina. A partir desta situação, o aluno que excedesse os 5 minutos de

tolerância após o toque de final de intervalo, seria marcado por uma falta de atraso, que ponderava mais tarde na avaliação, mais concretamente no domínio do saber estar.

Quanto ao tempo de transição entre tarefas, pude notar através da contagem realizada por um cronómetro durante algumas aulas, que a minha instrução era longa, com demasiada informação, demasiados *feedbacks* e palavras-chave. Em consequência disso, os alunos não escutavam nada, dispersavam e, no momento da realização dessas tarefas, não sabiam o que era para fazer. Para tornar a instrução objetiva e clara, decidi que após o som do apito, os alunos tinham 5 segundos para reunir junto de mim e as instruções passariam a ser feitas com demonstração e com palavras-chave. Não menos relevante, durante a realização, transmita no máximo 2 *feedbacks* a cada aluno.

“(...) Não cumpri com os tempos definidos por exercício, ou seja, perdi demasiado tempo na instrução dos exercícios, ultrapassando os tempos anteriormente definidos, por alguns minutos. Para que não volte a acontecer, devo sintetizar mais a informação e ser objetivo, procurando uma instrução simples e clara para que os alunos entendam no menor tempo possível.”

(Reflexão da aula nº 55 e 56)

Após a consolidação das rotinas acima referidas, verifiquei que a segurança dos alunos e a preservação do material esteve em causa. A preservação do material é um aspeto essencial para que o mesmo se mantenha intacto para todas as aulas. Mantendo o material preservado, procurei incutir rotinas em relação a este tema. Sempre que havia transição entre tarefas e o material não era necessário na aula, era rapidamente afastado do espaço da mesma. Entre outros aspetos, fui notando, gradualmente, melhorias na preservação do material - através das minhas rotinas.

“Verifiquei nesta aula, que as novas rotinas que tenho vindo a introduzir, estão a ser respeitadas pelos alunos. Neste caso, na modalidade de badminton é normal haver volantes caídos na área de jogo e, sendo o material mais frágil que temos, houve a necessidade de transmitir aos alunos que todos os jogos

seriam parados caso visse volantes em área de jogo. Notei, assim que os alunos respeitam a fragilidade do material, afastando e, em muitos casos, guardando os volantes nas caixas destinadas a esse fim.”

(Reflexão da aula nº 30)

No que toca à segurança dos alunos, os terços do pavilhão eram divididos por cortinas, logo, era impossível ver se algum aluno iria surgir do outro lado da cortina ou não. Evitando pôr em causa a segurança de cada aluno, delimitei o espaço de aula com um afastamento das cortinas de 1,5 metros. Importa referir que, este afastamento, não prejudicou o decorrer das aulas. A colocação das pulseiras, dos relógios, dos brincos e dos colares dentro da saca de valores, ou da mochila, foi outra rotina implementada a fim de evitar lesões mais graves.

Importa salientar que, segundo Canoas (2008), as rotinas são atividades que devem ser realizadas diariamente, dando a oportunidade às crianças de desenvolverem hábitos indispensáveis à preservação da sua saúde física e mental, bem como a higiene, a organização, o tempo e o espaço adequados para a realização das atividades previstas. Benassi e Saveli (2009) afirmam também que as rotinas atuam como meios para controlar as atitudes dos professores e dos alunos em sala de aula. Essa espécie de controlo dos acontecimentos em sala de aula acaba, muitas vezes, em atos estáveis, uniformes e repetitivos, permitindo ao docente pensar que tem o controlo dos alunos.

4.2.2 A INDISCIPLINA E O CONTROLO DA TURMA

A indisciplina foi um fator essencial na falta de controlo sobre a turma. Os professores referem-se a este problema como um dos aspetos mais difíceis e perturbadores para quem leciona. Até os docentes mais experientes estão de acordo em afirmar que, adquirir o domínio da sala de aula durante as primeiras semanas do ano letivo, é um dos principais objetivos (Picado, 2009)

O controlo da turma foi outro problema que enfrentei enquanto EE. Antes do contacto com a turma residente, pensei várias vezes qual seria a minha

postura face às características da turma. Mas logo percebi que não existem modelos pré-estabelecidos de atuações docentes, porque cada docente tem a sua personalidade, tem as suas concepções e as suas atitudes, e cada turma é única e com diferentes necessidades. Assim, visto ter sido a turma com pior aproveitamento e ter correspondido à turma com maior número de repetentes, senti a necessidade de assumir a minha autoridade sem, no fundo, me tornar autoritário, no sentido literal da palavra. Esta postura não fazia parte da minha personalidade, nem era a postura que queria ter enquanto docente, mas o facto de ter sido considerada uma turma com vários alunos perturbadores, originou alguma prevenção neste sentido. Esta estratégia ofereceu-me boas condições para ensinar e para os alunos aprenderem com um bom clima de aula.

Para o controlo da turma, tive em atenção também outros aspetos, nomeadamente a movimentação pelo espaço de aula (manter todos os alunos no meu campo visual), a projeção de voz e o cumprimento das normas de funcionamento e das rotinas por mim implementadas. A movimentação pelo espaço de aula, mantendo todos os alunos no meu campo visual, foi uma ação que facilitou, em muito, a transmissão de *feedbacks* e/ou correções, pois tinha o privilégio de observar todos os alunos sem que nenhum tivesse um comportamento desviante, facilitando as minhas intervenções.

“Com o desenrolar das aulas, mais particularmente desta aula, vim a notar que todas as rotinas implementadas até então, têm sido cumpridas a rigor. Para acabar com a indisciplina e após introduzir as rotinas, os alunos têm sido pontuais, vêm devidamente equipados, sem relógios nem pulseiras, têm também sido mais respeitadores, cumprem com as tarefas de aula, respeitam os colegas e tenho verificado uma entreaajuda acrescida.”

(Reflexão da aula nº 31 e 32)

4.2.3 A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA DA TURMA RESIDENTE

Vim para o EP com a percepção de que as turmas são diferentes entre si, inclusive os alunos de cada turma. Cada jovem tem as suas capacidades, os seus interesses, as suas habilidades e motivações. E, sabendo isso, teria que planejar e atuar em função destes aspetos.

Ao realizar as primeiras avaliações diagnósticas, cheguei à conclusão que a turma residente apresentava dois níveis de aprendizagem (Nível Introdutório e Nível Elementar). Sabendo que teria que planejar para dois níveis diferentes, senti, a certa altura, alguma insegurança. Senti ainda que não conseguiria dar resposta aos dois níveis em simultâneo, com receio também de não conseguir levar a turma a atingir os diferentes objetivos que inicialmente tinha proposto.

Para evitar o desinteresse pela prática, o espírito de grupo e o desânimo, optei por separar os alunos pelos níveis de desempenho a que pertenciam. Ou seja, dividia o espaço de aula em duas partes, sendo que numa parte estavam os alunos do Nível Introdutório e, na outra parte, os alunos do Nível Elementar. Esta disparidade nunca criou conflitos, visto que, em algumas ocasiões, colocou alunos do Nível Elementar no espaço dos do Nível Introdutório. Esta ação tinha como objetivo que esses alunos pudessem ajudar os colegas com maiores dificuldades, colmatando outras que surgissem. Verifiquei que se criou um espírito de grupo mais acentuado, a entreajuda passou a ser bem visível e notei que os alunos que rapidamente desistiam das tarefas, passaram a estar motivados e empenhados nas atividades de aula.

Com isto, importa referir que a turma não deve ser vista como um todo, mas deve-se identificar e realizar todo o planeamento em função dos níveis de desempenho presentes nela.

4.2.4 A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO PARA LECIONAR

O ato de ensinar, enquanto professor, exige um conhecimento específico e suficiente para que exista um domínio e controlo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Na minha opinião, o docente deve ter um vasto leque de conhecimento, atuando eficientemente e fazendo com que os discentes atinjam os objetivos definidos.

Sei que, no primeiro ano de mestrado, a faculdade procurou munir-nos, a nós EE, de saberes vários, a fim de nos preparar para que o ano de estágio. O que verifiquei é que, ao cingir-me apenas a esse conhecimento, senti que estava muito aquém do saber essencial e que as dificuldades iriam, por isso, aumentar no momento da prática. Precisava, então, de aprofundar o domínio sobre certas matérias, aprender a transformar e reajustar esses conhecimentos às exigências da minha profissão. Posto isto, senti necessidade de realizar estudos mais aprofundados das matérias de ensino e das técnicas usadas, para que estivesse seguro no momento das minhas instruções e dos meus *feedbacks* sem que nada de errado acontecesse. Não menos importante, procurei unir todo este conhecimento às vivências e experiências desportivas – que considerei ser o ponto-chave para o sucesso.

4.2.5 IDENTIFICAÇÃO DOS ERROS, REFLEXÃO E REFORMULAÇÃO – A IMPORTÂNCIA PARA A IDENTIDADE PROFISSIONAL

Com o desenrolar das aulas, tornou-se importante refletir acerca dos aspetos de aula, nomeadamente na minha prática pedagógica, no educando e nas atividades educativas de aula. E esta reflexão serve para, caso seja necessário, voltar ao ponto inicial e reformular todo o processo a partir das experiências já realizadas (Costa, 2010).

Quanto aos momentos reflexivos, optei por realizá-los no final de cada aula, refletindo acerca dos erros identificados e dos objetivos não atingidos. Não

menos importante, os aspetos positivos retirados destas reflexões foram aproveitados para serem rentabilizados em aulas futuras.

As reflexões individuais são essenciais para que cada docente reconheça os seus próprios erros e procure solucioná-los, mas aspetos referentes à movimentação pelo espaço de aula, progressões pedagógicas para os alunos com maiores dificuldades, momentos de instrução curtos e objetivos e estratégias de consolidação de rotinas, foram algumas das estratégias que surgiram após as reflexões com o NE. Normalmente, há aspetos que escapam a qualquer docente no momento da reflexão. Assim, e trabalhando para o mesmo fim, o NE procurou corrigir os erros de cada membro.

Através do nervosismo que transparecia, por ser o meu primeiro ano enquanto docente, não conseguia refletir e reformular muitos dos erros que surgiam durante as aulas. Após refletir sobre este problema, implementei uma estratégia segura - no decorrer das aulas afastava-me do espaço de aula, de modo a observar a realização das tarefas, e através desta ação passei facilmente a identificar o que precisava de ser alterado e definir quais os casos prioritários a intervir. Após cada intervenção, recuava e verificava se as minhas ações tinham sido benéficas ou não para a correção dos erros dos alunos.

“Nesta aula procurei em me afastar ligeiramente do espaço de aula para poder observar toda a turma. Verifiquei que alguns conteúdos que foram trabalhados analiticamente não estão a ser executados em situação de jogo. Os alunos ficam mais preocupados em encestar e driblar sem pôr em prática muitos dos conteúdos que foram aprendidos. Para colmatar estas dificuldades e, após uma reflexão acerca de estratégias, decidi que na próxima aula irei verificar quais os casos prioritários a intervir. Após a intervenção, verifico se esta foi benéfica ou não.”
(Reflexão da aula nº 54)

4.2.6 MODELOS DE ENSINO UTILIZADOS NAS AULAS

De modo a proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, passou a ser importante selecionar e utilizar vários modelos de ensino. Os modelos só devem ser selecionados e aplicados após verificar que clarificam os objetivos de aprendizagem em torno de grandes propósitos, que perspetivem a natureza das tarefas de aprendizagem, os papéis de professores e alunos, os recursos didáticos necessários, o envolvimento social e as formas de organização da aula desejáveis para implementar e avaliar o programa de instrução (Rosado e Mesquita, 2011).

A escola é vista como um meio de desenvolvimento para os jovens, em que estes são confrontados com regras e comportamentos que os preparam para a vida em sociedade. Portanto, a falta destas regras e a falta de hábitos em casa podem dificultar a aprendizagem durante as aulas (Rolim et al, 2015). Procurei assim ir ao encontro de modelos de ensino que ofereçam um ambiente mais controlado e favorável à aprendizagem, tendo a minha prática pedagógica recaído no modelo de instrução direta (MID), no modelo desenvolvimental (MD) e no modelo de Educação Desportiva (MED).

MID - a minha escolha recaiu sobre este modelo de ensino visto ser o professor que realiza o controlo administrativo, determinando as regras e as rotinas de gestão e obtendo, desta forma, a máxima eficácia nas atividades desenvolvidas pelos alunos (Rosado e Mesquita, 2011). Através deste modelo, procurei também planear a repetição sistemática das tarefas já aprendidas, de modo a relacionar a matéria antiga com a nova, seguindo os mesmos padrões de aprendizagem. Os alunos aprendem mais, observando determinada realização de tarefa, do que através da simples instrução, portanto as habilidades ensinadas foram, objetivamente, explicadas e demonstradas por mim, antes da prática motora. Uma outra justificação para a utilização deste modelo remete para a transmissão de *feedbacks* positivos e corretivos. Os *feedbacks* positivos serviram para reforçar as respostas motoras corretas, motivando assim o aluno para a consecução da tarefa. Já o reforço serviu para valorizar, mas com o intuito de motivar o aluno para desempenhos superiores e promover a atenção e persistência na tarefa (Rosado e Mesquita, 2011).

MD - a escolha deste modelo baseou-se na assunção de que a matéria de ensino exigia uma manipulação do grau de complexidade das situações de aprendizagem e na estruturação do desenvolvimento do trabalho do aluno. Devido ao escasso número de aulas para cada UD, e para que os praticantes obtivessem bons níveis de desempenho, vi a necessidade de ensinar o nível concreto dos seus conhecimentos e das suas capacidades, estabelecendo assim a relação entre a zona onde os alunos se encontravam e a próxima zona a ser alcançada pelos mesmos (Rosado e Mesquita, 2011).

MED – com este modelo pretendi valorizar a inclusão e a equidade na participação de todos os alunos na atividade, a entreajuda no trabalho em equipa, a autonomia e o desempenho dos vários papéis associados ao contexto desportivo. Esta valorização da componente humana permite o foco no ensino das atitudes e valores, formando o aluno culto, competente e entusiasta (Rolim et al, 2015). Neste contexto, é um modelo que oferece um plano compreensivo e coerente para o ensino do desporto na escola (Rosado e Mesquita, 2011).

A minha escolha recaiu para este modelo, no sentido em que dá especial enfoque na dimensão humana e cultural do Desporto. O MED recai sobre estratégias pedagógicas que promovem a inclusão em detrimento da exclusão e colocam os alunos a assumir diferentes papéis diversificados e um vasto leque de responsabilidades (Rosado e Mesquita, 2011). Procurei que todos os alunos fossem valorizados pelas suas capacidades e valorizados por todos os alunos no sentido de criar a pertença ao grupo, na sala de aula. Esta pertença transmitiu o sentimento de confiança e gosto pela prática, verificando-se na melhoria de notas ao longo do ano letivo, apresentado no Gráfico 2. As aulas de EF foram também focadas na execução de diferentes papéis por parte dos alunos. Dando um exemplo das modalidades coletivas, procurei que todos os alunos passassem pelo papel de árbitro para que entendessem a dificuldade da tomada de rápidas decisões em detrimento de jogos fluídos e justos para ambas as equipas.

4.2.7 ALUNOS DO 2º CICLO DE ESCOLARIDADE – UM MAR DE EMOÇÕES

Da vasta lista de objetivos que fui cumprindo enquanto EE, um deles remetia para a lecionação ao 2º ciclo. Assim sendo, destaquei-me a lecionar uma UD de futebol ao 5º ano de escolaridade, numa escola que fazia parte do Agrupamento de Escolas de Gaia.

Começo por fazer referência aos equipamentos e espaços de aula, com permissão para afirmar que a EF era muito valorizada nesta escola. A mesma apresentava dois campos de futebol de sete, dois campos de basquetebol, uma pista de atletismo e 5 campos de voleibol. De igual importância, o material disponível, nomeadamente bolas, coletes e cones, encontrava-se em perfeitas condições.

Relativamente à turma, houve um grande impacto na minha primeira intervenção face à realidade a que estava habituado (com os alunos do 9º ano). Estes alunos exigiam mais atenção e mais paciência, também pelo facto de ter 3 alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Notei que, por ser um elemento desconhecido, teria que criar uma estratégia de aproximação. Decidi, portanto, reunir os alunos em fila e cada um cumprimentava-me referindo o seu nome e a modalidade desportiva que gostava de praticar. Pude notar uma aproximação pelo facto de dar importância a cada um.

Ao longo de toda a UD, para a prática de futebol, verifiquei que os alunos do género masculino tinham um nível de desempenho superior ao do género feminino. Mas quero destacar também duas alunas que se encontravam ao mesmo nível que os rapazes.

Quanto às alunas com maiores dificuldades, procurei ensinar os conteúdos essenciais para a realização de um jogo dinâmico de futebol. Quero fazer referência em especial a um conteúdo ensinado - ocupação racional dos espaços -, pois optei por uma estratégia de sucesso que passou a ser incluída nas aulas de outros professores da Casa. Mais detalhadamente, criei 3 corredores paralelos. Nos dois corredores laterais, atuavam duas alunas (uma por corredor) e, no corredor central, atuava uma aluna e a guarda-redes, como

surge na Figura 1. Quando a bola estava num corredor, a aluna correspondente era responsável pelo domínio da bola e por progredir no terreno de jogo se assim pudesse. Esta estratégia fez aumentar o número de linhas de passe com êxito, maior número de golos e maior motivação para a prática do futebol.

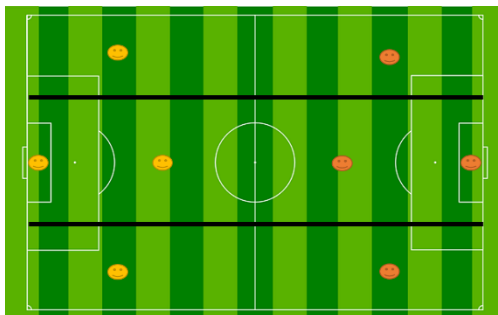


Figura 1: Ocupação racional dos espaços

Para os rapazes, procurei manter o nível da execução técnica (visto ter verificado um grau de excelência) e introduzir as questões táticas, como situações de jogo de 3x3+1; 4x3 e 4x4+1. No que toca às alunas que se destacavam das restantes, dei a possibilidade de participarem nas atividades com os rapazes, para que o grau de motivação permanecesse elevado.

Apesar das escassas aulas da UD, criei laços fortes com os alunos. Procurei escutar as suas dificuldades e necessidades e ainda interagir com eles. Esta experiência fez-me entender que, nós docentes, devemos estar recetivos a todos os alunos porque todos apresentam características distintas. Cada aluno tem as suas necessidades e os seus gostos. Assim sendo, tomo esta experiência como enriquecedora para a minha identidade profissional e pessoal.

“(...) Para além da facilidade dos rapazes no jogo de futebol, em relação às raparigas, notei que, com a minha atenção e paciência, as alunas esforçam-se mais nas atividades de aula. Quero também salientar que esta atenção redobrada a determinados alunos, aproximou-os mais rapidamente de mim, facilitando toda a minha ação nas aulas.”

(Reflexão da aula nº 1 e 2, do 5º ano de escolaridade)

4.3 AVALIAÇÃO – UMA TAREFA IMPRESCINDÍVEL E DIFÍCIL DE CONCRETIZAR.

A avaliação é uma tarefa fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois é uma forma de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas nos alunos. Esta surge através da comparação dos objetivos formulados e dos efetivamente alcançados. É também vista como o método que fornece dados para entender se o docente deve ou não prosseguir na execução do planeamento de ensino ou se deve reformular os seus métodos para que os objetivos sejam alcançados (Gonçalves et al., 2016).

Cabe aos docentes liderarem este processo, verificando constantemente, através da avaliação formativa, a aquisição dos conhecimentos por parte dos discentes e, ao mesmo tempo, devem transmitir-lhes esta informação afim de evoluírem (Gonçalves et al., 2016). Neste contexto, a avaliação não só foi importante para determinar a classificação dos alunos, como também para verificar a aquisição dos conhecimentos. Essa aquisição era transmitida aos alunos, promovendo a motivação e empenho nas aulas.

Durante o ano de EP, senti a necessidade de avaliar, com regularidade, todo o processo de ensino-aprendizagem com vista a recolher informações do desenvolvimento dos alunos. Através da minha experiência neste mesmo ano, verifiquei que, para além dos alunos apresentarem diferenças entre si, as avaliações tinham de ser planeadas e realizadas afim de criar objetivos alcançáveis para os diferentes níveis de desempenho – surgiu, assim, a necessidade da avaliação regular ao longo da lecionação das diferentes UD's.

Em relação à avaliação nas modalidades individuais (ginástica de solo e acrobática, badminton e atletismo), optei por avaliar as habilidades técnicas dos conteúdos programáticos. No que concerne às modalidades coletivas lecionadas (basquetebol, andebol, futebol e voleibol), optei por realçar mais as componentes técnicas nos níveis inferiores face às componentes táticas nos níveis de desempenho mais avançados. Esta decisão deveu-se ao facto de notar que os alunos com desempenhos inferiores apresentavam maiores dificuldades na

execução dos conteúdos mais básicos, face aos alunos com níveis de desempenho superiores que tinham facilidade na execução de todos os conteúdos básicos. Deste modo, optei por incidir mais nos conteúdos táticos, tornando jogos mais fluidos e idênticos às situações de jogo.

Ao longo do ano, fui construindo grelhas de avaliação objetivas para os conteúdos a serem observados, minimizando as avultadas componentes críticas a verificar, focando as mais importantes para uma avaliação mais eficiente e concreta.

Segundo Gonçalves et al (2016), os objetivos, as aprendizagens a desenvolver e todos os processos de avaliação devem ser claramente expressos e devem estar disponíveis para que todos os alunos tenham acesso. Com a afirmação destes autores, pretendo referir que os alunos tiveram o direito de conhecer quais os conteúdos a serem observados e avaliados, mas, ao mesmo tempo, procurei realizar estas observações em aulas de rotina, ou seja, não selecionei aulas exclusivamente para os momentos de avaliação. Esta estratégia manteve os alunos calmos, contrariando o nervosismo por saberem que iriam ser avaliados.

Para definir o melhor método de avaliação também é importante refletir acerca dos três tipos de avaliação, nomeadamente a avaliação criterial, a normativa e a mista. A avaliação normativa é o tipo de avaliação mais adequada quando a competição e a comparação estão presentes. Este tipo de avaliação surge através da comparação dos desempenhos entre alunos em relação a uma norma, refletindo, assim, as diferenças entre eles. (Gonçalves et al, 2016). No meu entender, este tipo de avaliação não permite distinguir níveis de sucesso, ou seja, sabe-se o valor de cada aluno em relação aos outros, mas não em relação aos critérios preestabelecidos.

A avaliação criterial foi o tipo de avaliação que optei por utilizar, achando-a mais justa para todos os alunos, respeitando os desempenhos de cada um. Trata-se de uma avaliação por referência a um ou mais critérios – daí o nome “criterial”. Verifica-se, por isso, quando se descreve a execução do aluno num campo específico de tarefas essenciais do ensino, avaliando-se em função de objetivos previamente definidos por mim. Esta avaliação é aquela em que se

comparam os resultados alcançados com os previamente estabelecidos. Assim, a avaliação do aluno traduz a distância a que se encontra do padrão de aproveitamento determinado. Os critérios são o ponto de referência para o professor (Gonçalves et al, 2016).

A avaliação dos alunos estava dividida por três domínios: no domínio do saber estar (30%) constava a assiduidade, a pontualidade, a participação, o espírito de grupo e o cumprimento das normas da escola; o domínio do saber (10%), referente aos testes realizados e, no domínio do saber fazer (60%), surgiam as notas atribuídas pelas diferentes modalidades lecionadas. Através destes fatores, e para uma correta avaliação, foi importante existir a definição dos objetivos afim de determinar o conteúdo em que queria ver os meus alunos a trabalhar - para mais tarde observar a evolução da aprendizagem.

Apresento os três momentos de avaliação que utilizei ao longo do EP, nomeadamente a avaliação diagnóstica (AD), a avaliação formativa (AF) e a avaliação sumativa (AS).

4.3.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Optei pela AD no sentido de ser importante para recolher informação acerca do nível inicial dos alunos em determinada modalidade - reformulando a estrutura dos conteúdos nas UD(s), estabelecer prioridades e ajustar a atividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento (Gonçalves et al., 2016). Após a utilização deste método avaliativo, notei que os alunos apresentavam as mesmas capacidades no que toca às modalidades coletivas. Assim, este método passou a ser mais importante na realização das modalidades individuais, mostrando as competências de cada aluno, para construir os diferentes objetivos a serem alcançados.

“Nesta aula, dei início a uma nova modalidade, portanto tornou-se necessário a realização de uma avaliação diagnóstica, procurando verificar em que nível é que a turma se encontra e, ainda, perceber se existe apenas um ou dois níveis de desempenho na turma. Para avaliar e tirar conclusões rápidas,

optei por jogo de singulares, tornando-se uma tarefa com pouca complexidade e acessível a todos os alunos – facilitando este método de avaliação.”

(Reflexão da aula nº 27)

Por notar que os alunos estavam mais aptos para algumas modalidades coletivas, como o basquetebol, o futebol e o andebol, optei por não realizar este momento avaliativo, poupando uma aula por UD, visto ter poucas aulas disponíveis para cada modalidade. Desde então, iniciava as aulas introduzindo os conteúdos mais básicos por modalidade e, a partir daí, redefinia objetivos, se assim se justificasse, separando os alunos pelos níveis que lhes competia.

Esta avaliação é importante para que o professor verifique o nível atingido pelos alunos, em anos anteriores, com o objetivo de dar continuidade ao trabalho até então desenvolvido. Sendo EE, o seguimento deste trabalho ficou ligeiramente comprometido por estar apenas um ano letivo com os alunos. Se for o mesmo professor a acompanhar os alunos ao longo de todo o ciclo, o desenvolvimento dos discentes é mais eficiente e com melhores resultados, à partida. Nesta situação, pude verificar ao longo da realização das modalidades, que os alunos estavam muito aquém dos requisitos mínimos das diferentes modalidades para o 3º ciclo. Isso mostra que as suas capacidades têm sido trabalhadas de forma diferente ao longo dos anos.

4.3.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA

Esta avaliação tem sido alvo de vários significados, mas na aglomeração desses significados, a AF serve para informar e regular o processo de ensino e aprendizagem, procurando ajustar as estratégias aos percursos dessa aprendizagem. A finalidade continua a ser a qualidade da educação para que sejam criadas condições para o sucesso educativo (Martins, 2009).

Ainda assim, esta avaliação assegura que os processos de formação se vão adequando às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais. Este método, ainda que considere os resultados da

aprendizagem, incide preferencialmente sobre os processos desenvolvidos pelos alunos face às tarefas propostas (Petitjean, 1994).

É notável que esta avaliação sirva de *feedback* para o aluno e para o professor. Serve também de regulação do processo ensino-aprendizagem, detetando e identificando metodologias de ensino mal-adaptadas ou dificuldades de aprendizagem dos alunos (Gonçalves et al, 2016).

Para além de ter sido importante na avaliação dos níveis de desenvolvimento e evolução dos discentes, este momento avaliativo foi importante também na avaliação dos conceitos psicossociais dos alunos ao longo das aulas, verificando o seu empenho, participação, interesse, espírito de grupo e entreajuda.

A AF serviu para que estivesse a acompanhar permanentemente toda a evolução dos alunos. Os objetivos não devem ser idênticos desde o início até ao final de uma UD. Esta serviu como o pilar para a modificação, para a reformulação. Apoiei-me nela a fim de procurar atualizações e, caso fosse necessário, reformular os objetivos consoante o desenvolvimento dos meus alunos, acabando por ser importante para o meu desenvolvimento enquanto docente.

4.3.3 AVALIAÇÃO SUMATIVA

Apesar de corresponder a um balanço final que permite ter uma visão daquilo que foi todo o processo ensino-aprendizagem de determinada UD, optei por utilizar este método com o propósito de recolher novos dados e pela função de classificação de mérito (Gonçalves et al, 2015).

No final de cada UD os alunos foram sujeitos à AS. Através deste método procurei verificar se os objetivos anteriormente propostos para cada UD foram ou não alcançados pelos discentes. Este método pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativa e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino (Kraemer, 2006). Em jeito de

conclusão, esta avaliação deteta o nível de rendimento realizando um balanço geral, no final de um período de aprendizagem, podendo classificar de acordo com o nível de aprendizagem (Kraemer, 2006).

Com a realização destes momentos avaliativos, foram surgindo algumas dificuldades, nomeadamente a capacidade de selecionar os conteúdos a serem observados. Para as avaliações iniciais, construí grelhas dos conteúdos a serem observados sem as componentes críticas, aspeto esse essencial para a realização da avaliação - tornando a avaliação mais geral e superficial. Afim de colmatar este erro surgido, construí grelhas de avaliação em que constavam 3 componentes críticas por cada conteúdo ensinado. Notei imediatamente uma organização da minha parte, maior facilidade e eficácia a avaliar.

A outra dificuldade surgiu com o meu posicionamento das observações. Enquanto docente inexperiente, procurava realizar as avaliações e manter todo o controlo sobre a turma em simultâneo. Procurando atingir estes dois objetivos, verifiquei que percorria todo o espaço de aula, desorientado, e sem uma estratégia de observação - levando-me a observar superficialmente todos os alunos e em muitas ocasiões avaliava mais do que uma vez, um mesmo aluno. Após refletir acerca deste acontecimento, entendi que devia posicionar-me num local em que mantivesse os alunos no meu campo visual e ao mesmo tempo realizasse as observações que pretendia.

5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

O ano de EP não se resume apenas à lecionação nas aulas. A relação com toda a comunidade educativa foi também um aspeto que contribuiu para a minha identidade profissional, pessoal e social. A minha integração com a comunidade educativa deveu-se, em parte, à participação e realização de atividades na escola que me acolheu.

Segundo as Normas Orientadoras do estágio profissional (Matos, 2013, p.6) *“esta área engloba*

todas as atividades não letivas realizadas pelo estudante estagiário, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuam para um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio". Além disso, procura também *"Promover pelo menos uma Ação, no âmbito das atividades desportivas, que facilite não só a integração e a sociabilização dos alunos, como, também, promova sinergias com a comunidade"* (p.7). *"Recolher e organizar a informação relativa à função de diretor de turma", "Participar nos conselhos da turma em que realiza a PES" e "Elaborar o relatório do trabalho desenvolvido no acompanhamento da Direção de Turma"* (p.7), são algumas das tarefas que são exigidas durante o EP.

Tendo em vista em dar resposta às tarefas previstas nas Normas, pela FADEUP, o meu percurso na escola baseou-se no trabalho desenvolvido enquanto diretor de turma (DT) e no desporto escolar (DE), na realização do projeto *"Orientação Matemática"* e *"Flash Mob"*, na participação em inúmeras reuniões (conselho de turma, departamento de expressões e grupo disciplinar), na participação da prova de salto em comprimento e corta-mato, no acompanhamento a uma visita de estudo e na participação como jurado no *"Caça Talentos"*. Senti que tive uma participação ativa na escola, ao longo do ano letivo, e cumpri com todas as minhas funções em todas estas atividades.

Quero realçar que todas estas vivências contribuíram para a minha identidade profissional, querendo, num futuro próximo, promover atividades aliciantes e facilitadoras na integração de todos os elementos na comunidade educativa. Reconheci a importância da participação ativa de todos os docentes de EF, na organização das diferentes atividades em função da escola.

5.1 DIRETOR DE TURMA – O AGENTE DO SUCESSO EDUCATIVO

O diretor de turma (DT) tem um papel fulcral no sucesso educativo dos alunos e da turma em geral, uma vez que interfere diretamente com todos os elementos constituintes do processo ensino-aprendizagem, desde os docentes, aos educandos e aos respetivos encarregados de educação, (Silva, 2013). Neste contexto, para desempenhar a função de DT, é importante ter diversas características, como uma boa capacidade de diálogo, um bom relacionamento com toda a comunidade escolar, a capacidade para tomar decisões justas e coerentes, e ainda apostar numa procura constante de estratégias de intervenção eficazes e adaptadas às características de determinado aluno ou, no geral, de uma turma.

Lopes (2016) afirma que a figura do DT tem sido colocada numa posição central em todo o trabalho de coordenação pedagógica a desenvolver com os alunos, no sentido de promover o sucesso educativo. Ao ser um líder pedagógico, o DT interliga a escola e a família. É importante referir que o docente a desempenhar esta função deve, nomeadamente, atuar no sentido de garantir a permanência do aluno na escola, procurar estratégias para diminuir o insucesso e melhorar as suas aprendizagens; deve acompanhar o rendimento dos seus alunos e da turma ao longo do ano, comparando as notas, afim de procurar melhorias; deve ser o mediador do relacionamento entre os alunos e os restantes professores; deve estar disponível, nos horários determinados para esse propósito (para atender os alunos, encarregados de educação e os restantes professores); deve promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos; elabora, organiza e analisa o dossier da sua turma; deve entregar a cópia do registo biográfico aos restantes professores da sua turma; deve recolher, na secretaria da escola, e analisar individual ou coletivamente, os dados de cada aluno, afim de utilizar essas informações no conselho da turma e nas reuniões com os encarregados de educação; deve organizar e presidir as reuniões de conselho de turma e deve ainda ler e reformular, caso necessário, as atas das reuniões posteriormente

entregues na direção da escola. As outras tarefas referem-se à organização e atualização do *Dossier* de turma semanalmente (se possível) e à preparação das reuniões de conselho de turma - verificando todo o material que se relacione com as pautas e com as fichas biográficas (Silva, 2013).

Neste ano de EP, acompanhar todo o trabalho desenvolvido pelo DT foi um dos objetivos alcançados, na medida em que me permitiu obter mais conhecimentos em relação às responsabilidades do docente que desempenha esta função. A minha atuação nesta área foi realizada juntamente com o NE e a PC – DT dos nossos alunos. Como nunca tinha estado em contacto com encarregados de educação, nem tinha experienciado esta realidade, sabia que seria uma experiência marcante e benéfica para o desenvolvimento da minha identidade profissional e, não menos importante, também para o desenvolvimento de alguns aspetos que, em mim, não estavam consolidados - como a responsabilidade e a organização.

Com o passar do tempo, verifiquei que o DT é fundamental na gestão da turma. Esta gestão implica o controlo das faltas, a comunicação de informação aos encarregados de educação acerca das avaliações, do desempenho de cada educando e de comportamentos desviantes, caso existam. Notei ainda que é o(a) próprio(a) que planeia, organiza e executa as visitas de estudo.

A PC, na execução das suas funções enquanto DT, desempenhou um papel de professora compreensiva e acessível, mas também exigente e pouco tolerante em relação ao não cumprimento, por parte dos alunos, das tarefas exigidas por outros professores. O facto de manter contacto com os encarregados de educação ao longo dos períodos e não apenas nas reuniões planeadas para esse efeito, os recados nas cadernetas e uma série de chamadas de atenção a toda a turma, fez com que cada aluno melhorasse o seu desempenho nas aulas, realizasse todas as tarefas de aula e melhorasse as notas. Notei que, no final do ano letivo, a média da turma tinha subido e os alunos estavam significativamente mais disciplinados e empenhados nas aulas. Com tudo isto a acontecer, a professora conseguiu fortalecer a sua relação com os alunos, notando que isto se deveu à sua preocupação com cada um deles.

Durante esta experiência, tive a oportunidade de desempenhar muitas das tarefas planeadas, nomeadamente: a justificação de faltas, anexação de

documentos no *dossiê* da turma, preparação das reuniões de conselho de turma e ainda a receção de alguns dos encarregados de educação, que tinham interesse em saber mais informações acerca do desempenho dos seus educandos. Contactar com os encarregados de educação foi uma experiência marcante, pois fez-me sentir responsável por transmitir toda a informação necessária, afim da procura do sucesso educativo de cada aluno.

5.2 DESPORTO ESCOLAR – O EMPENHO E DEDICAÇÃO EM NOME DA ESCOLA

Surge, nas normas orientadoras do EP (Matos, 2013), o envolvimento do EE no DE. O objetivo inicial passava pela participação do NE nas modalidades de DE que existiam na escola - o badminton, o ténis de mesa e o corfebol. Contudo, e devido a problemas externos ao EP, decorridos em anos letivos anteriores, foi decidido pela PC que o NE iria participar única e exclusivamente na modalidade de corfebol. Esta opção recaiu sobre a afinidade que a PC tinha com a professora responsável desta modalidade e com quem, após várias observações e conclusões, concordamos que o corfebol era a modalidade com maior desenvolvimento naquela escola.

Falando brevemente acerca do corfebol, nós (NE), não tínhamos nenhum conhecimento sobre esta modalidade e, como era uma realidade diferente da que estávamos habituados em relação a outras modalidades, decidimos investigar e ficar a saber mais acerca de todas as regras inerentes a esta modalidade, nomeadamente através da visualização de alguns vídeos. Decidimos, desta forma, alargar o nosso conhecimento desportivo, com o objetivo de acompanhar e colaborar com a docente responsável desta modalidade. Após a investigação de cada EE, descobrimos que existem dois cestos (idênticos aos de basquetebol) apoiados sobre dois postes e apenas uma bola de jogo (branca e preta). Mas existe uma particularidade que, para além de distinguir esta modalidade (coletiva) das restantes, considero importante: o facto de contribuir positivamente para a integração de qualquer atleta na mesma - a

equipa é obrigada a ser constituída por 50% dos elementos do género masculino e 50% do género feminino. Trata-se de um jogo misto, mas os homens só podem marcar homens e as mulheres apenas marcam mulheres.

Comparo o primeiro treino à primeira aula que dei enquanto EE. O facto de ter sido uma modalidade que pouco conhecia, o facto de nunca ter tido contacto com a mesma, e ainda a receção de novos alunos nos treinos, deixou-me inseguro e pouco à vontade. Aquando da chegada dos mesmos, notei que algo era diferente e percebi logo porquê. As aulas de EF, fazendo parte do programa educativo, são obrigatórias e todos os alunos devem realizá-las. Enquanto que, no DE, só aparecem aos treinos os alunos que realmente querem participar, independentemente da modalidade em causa. Desde então, notei um interesse por parte dos alunos em me conhecerem, a mim e aos meus colegas de estágio. A sua proximidade para connosco foi rapidamente conseguida, perdendo assim a insegurança que inicialmente transparecia.

Decorridos os primeiros treinos, onde acompanhei ativamente cada atividade elaborada pela professora responsável, e depois de realizar o meu “trabalho de casa” ao estudar a modalidade (as suas progressões, as suas táticas e técnicas), sentia-me apto e responsável por, juntamente com o NE, planejar, organizar e executar os treinos. Após a realização de jogos lúdicos de aquecimento, os diálogos tidos com os alunos antes e após os treinos e a participação de cada EE nas atividades realizadas e nos jogos no final de cada treino, verificamos que, de semana para semana, havia um aumento do número de alunos inscritos nesta modalidade (corfebol), conquistando, assim, o nosso espaço enquanto professores na escola.

Ao longo do ano letivo, o NE foi discutindo estratégias a implementar, afim de melhorar os resultados desportivos e aumentar a taxa de sucesso nas jogadas. Para isso, foi importante observarmos os jogos entre os alunos, recaindo a nossa atenção sobre as suas dificuldades - com esta forma de observação, o planeamento de atividades iria permitir que cada um superasse as suas dificuldades. Uma outra estratégia utilizada por nós, com o objetivo de melhorar os aspetos técnicos, táticos e aumentar a motivação dos alunos, recaiu na participação do NE e da professora responsável na situação de jogo. Quero com

isto dizer que, durante os treinos, eram elaboradas equipas que jogavam contra nós (professores), que provocava nos alunos a vontade de vencer. Para além do referido, através desta estratégia procurávamos também aumentar o grau de dificuldade do jogo, preparando melhor os alunos para as equipas adversárias, em contexto de torneio.

Atendendo agora ao meu contributo neste trabalho com os alunos, penso que é importante referir que, numa manhã de sábado, tomei a iniciativa de me deslocar à escola para observar e apoiar a equipa que ia participar no torneio escolar de DE. Esta visita permitiu-me verificar que o meu trabalho, aliado ao do NE, estava a surtir o efeito desejado: fomentar a evolução dos nossos alunos. Na verdade, eles constituíam a equipa favorita a vencer o torneio de DE do ano letivo 2016/2017, desta modalidade - todo o nosso investimento resultou numa equipa que foi campeã pelo segundo ano consecutivo na modalidade de corfebol. Quero salientar o facto de a equipa ser constituída também por alunos com NEE, que sempre estiveram integrados e lutaram para que a sua equipa fosse campeã, por isso são também merecedores de igual respeito, pela dedicação, comprometimento, esforço e carisma que demonstraram.

Hoje, recordo esta vivência não apenas pelo cariz profissional, mas também pessoal, por ter criado laços muito fortes com a equipa e, individualmente, com cada aluno. Fizemos com que estes jovens, através do DE e do carinho por nós transmitido (NE e docente responsável), pudessem ter um escape da agressiva realidade a que estão habituados em casa.

5.3 “ORIENTAÇÃO MATEMÁTICA”

“Promover pelo menos uma ação, no âmbito das atividades desportivas, que facilite não só a integração e a sociabilização dos alunos, como, também, promova sinergias com a comunidade” (p.7). Segundo as normas orientadoras da FADEUP (Matos, 2013), o planeamento e organização de uma ação de cariz desportivo, área que me compete, facilitará tanto a integração e socialização dos alunos, como também a minha integração e socialização para com os mesmo e com a comunidade educativa. Com isto, pretendo afirmar que não promovi uma,

mas sim duas atividades em prol da comunidade educativa e da minha relação com a mesma.

A primeira atividade organizada foi a prova de orientação, que surgiu no âmbito da parceria entre as disciplinas de EF e de Matemática, denominada “Orientação Matemática”. Esta atividade teve como objetivo criar nos alunos o gosto pela Matemática através da disciplina de EF. Como é sabido que no 9º ano há a realização de exames nacionais, as professoras de Matemática, juntamente com o NE, concordaram promover uma atividade em que estas duas disciplinas se interligassem.

Começámos por divulgar a prova, através de uma outra prova experimental com todos os alunos do 9º ano de escolaridade. Esta prova experimental ocupou 50 minutos de uma aula de EF, disponibilizados pelos docentes de cada turma desse ano escolar. Após uma breve explicação acerca do que é a orientação e de que forma é que pode ser realizada, prosseguimos (NE) para a parte prática da mesma. Inicialmente, e com o nosso apoio, os alunos tiveram como primeira tarefa aferir passada para, depois, serem capazes de seguir corretamente o mapa. Cumprida esta tarefa, passámos para a prova propriamente dita, que foi planeada para ser realizada no tempo máximo de 30 minutos. A realização desta prova foi planeada através de um único percurso, o que podia ter originado na ocultação das balizas delimitadas ao longo do percurso, por parte das primeiras equipas a realizarem o mesmo, com o objetivo de dificultar a prova às seguintes. Através da nossa organização, foi possível seguir os rastros das equipas e verificou-se que, estas, estiveram empenhadas em realizar a prova no menor tempo possível e com o maior número de respostas certas.

Após a realização da prova, foi do nosso interesse saber o *feedback* dos alunos, concluindo que, esta prova experimental, foi bastante positiva. Neste sentido, eram muitos os alunos das diferentes turmas que queriam participar. Aquando do registo na grelha de inscrições, percebemos que tínhamos excedido as nossas expectativas ao receber o número tão grande de participantes. No total, foram registadas 18 equipas, de 4 participantes cada - contabilizando 72 participantes na totalidade.

A prova oficial ocorreu no dia da “Feirinha”, onde várias pessoas vendem os seus produtos caseiros (desde legumes, flores, alguma alimentação e trabalhos manuais) a toda a comunidade educativa. Para a prova, realizámos três mapas diferentes, com 8 pontos de controlo cada. Cada ponto de controlo tinha uma informação relativa ao número de metros que os alunos tinham de percorrer, designando também o lado que deviam seguir, através da consulta da rosa dos ventos. No total, contabilizaram-se 24 pontos de controlo e 24 balizas. Não introduzimos a bússola devido ao escasso tempo disponível para a divulgação da prova e, como todos os alunos conheciam bem a escola, através do mapa facilmente chegariam aos pontos de controlo sem que fosse necessária a bússola.

Foram necessários dois juízes de partida e de chegada, afim de registar o tempo de prova oficial de cada uma das equipas. Os meus colegas de NE encarregaram-se de desempenhar estas funções. Tive como função o controlo das provas e dos percursos, no sentido de salvaguardar os pontos de controlo sem que houvesse ocultação de alguns deles por parte de alguma equipa – que resultaria na penalização da mesma. Tive ainda como função controlar as equipas, de forma a que outros colegas de turma (não participantes), os pudessem ajudar.

Quero salientar que os pontos de controlo e as balizas foram introduzidas no espaço da escola, pelo NE, durante as aulas, de modo a preservar os percursos, sem que os mesmos fossem identificados. Ainda foram necessários 6 colaboradores do 12º ano que estavam destacados para o dia em que decorreu a atividade. As funções destes colaboradores prendiam-se com a vigilância dos pontos de controlo e das balizas, afim de a prova ser igual para toda as equipas.

Nas balizas encontravam-se questões matemáticas (como foi acima referido), mas direcionadas para a área desportiva. Como, por exemplo, o volume da bola de futebol do Mundial no Brasil (“*A Brazuca*”) e questões de escolha múltipla, como o cálculo do 2º classificado na prova de corrida de velocidade que o Usain Bolt venceu. Durante a prova não ocorreu nenhum

incidente, tendo-se verificado, *à posteriori*, que a organização da prova foi bem planeada e executada com sucesso.

Em relação à entrega de prémios, optámos por oferecer diplomas de participação personalizados a todos os participantes, num gesto de agradecimento pela sua participação e, para os três primeiros lugares, foi usado um palco, como um improvisado de pódio, onde foram entregues as medalhas às equipas, bem como os respetivos prémios.

Em relação aos prémios, é importante referir que tivemos apoios de um restaurante e de uma escola de *surf*. O primeiro prémio foi uma aula de *surf* para toda a equipa vencedora, no valor de 100 euros. O segundo prémio era um vale de 5 euros, entregue a cada membro da equipa. O terceiro e último prémio era um almoço completamente gratuito no restaurante que o NE frequentava. Com estes prémios, verificámos que as equipas ficaram bastante entusiasmadas e felizes por terem feito parte deste evento, organizado pelo NE.

Aquando da atividade, o NE refletiu acerca da mesma chegando à conclusão de que foi uma prova muito bem conseguida e que, mesmo com falta de experiência nesta área, a organização, a gestão, o empenho dos alunos e dos colaboradores e o interesse de toda a comunidade educativa, contribuíram para que fosse não só uma prova de orientação, mas também a prova de “Orientação Matemática”.

5.4 FLASH MOB INESQUECÍVEL

Esta foi a atividade que mais gozo me deu realizar. Fui professor de dança, tendo começado como instrutor de Zumba e, ensinar este tipo de modalidade na escola aos meus alunos, fez com que ganhasse um carinho especial por vê-los apresentar a coreografia que aprenderam comigo, junto de todos os colegas da escola - desinibidos de qualquer embaraço que pudessem ser alvo.

“Uma das modalidades presentes nos programas nacionais de educação física é a dança. Ao percebermos a falta de receptividade que esta modalidade

tem junto dos professores de EF e dos alunos (...)” (Batista et al, 2011, p.150), procurei dinamizá-la na escola. Segundo Antunes (2010), é reconhecido que alguns profissionais trabalham muito pouco o conteúdo de dança em sala de aula, o que deixa muito a desejar em relação ao conhecimento sobre o seu conteúdo. Não se sabe qual o motivo dessa recusa, se é pela sua formação académica ou pela falta de experiência com o tema. A mesma autora refere que, na maioria das vezes, o próprio professor tem preconceitos relativos à modalidade em questão, levando consigo essa “bagagem existencial” - sem saber como ensinar dança na escola. Neste contexto, procurei introduzir e dinamizar a dança, direcionando-a a todos os alunos com a intenção de mostrar que a dança é para todas as idades e para ambos os géneros. O motivo de se trabalhar a dança na escola é exatamente o de desenvolver o corpo na sua plena capacidade, com manifestação de emoções e, com isso, levar a pessoa a se tornar mais harmónica, sensata e equilibrada, sem complexos e medos. O movimento é a condição indispensável ao desenvolvimento humano (Antunes, 2010).

As aulas da UD de dança tiveram como objetivo a aquisição de conhecimentos na área da dança e, mais particularmente, a aprendizagem da coreografia final, a ser apresentada no dia da “Feirinha”, na escola, pelas turmas residente, partilhada e restantes turmas dos meus colegas estagiários.

Como planeamento, procurei reunir alunos interessados em participar nesta atividade, desde colaboradores na organização dos materiais a alunos que dançassem em frente a toda a comunidade educativa. No dia anterior à atividade, foi colocado o palco no espaço pré-estabelecido, com o apoio dos alunos do 12º ano, sendo que o resto do equipamento (a aparelhagem de som) foi instalada no dia do evento. Importa salientar que, como a atividade decorria num dia de aulas, a mesma foi planeada, organizada e realizada num intervalo de 15 minutos, de forma a não pôr em causa as aulas que decorriam dos restantes colegas docentes.

No dia da atividade, todo o planeamento foi posto em prática com sucesso. Pedi a um colaborador do 12º ano, responsável pela mesa de som, que colocasse a música definida para o efeito, começando por realizar a coreografia

sozinho. O meu pressuposto foi reunir os alunos para me verem a dançar, sem estes imaginarem que, gradualmente, iriam entrar mais alunos na coreografia. Quando todo o grupo já dançava, notei que todos os membros da escola estavam a observar, fotografar e inclusive a dançar. Com isto, pude verificar a rápida adesão e sucesso que a atividade teve perante toda a comunidade escolar.

Tinha como objetivo que o *flash mob* servisse de “abertura” para a apresentação de cinco músicas coreografadas para quem quisesse acompanhar – músicas que tinham sido introduzidas nas aulas de dança. Para muitos professores e alunos, era desconhecido o meu talento para a dança. Após ser observado no palco, notei alguma admiração por parte de alguns colegas docentes, o que rapidamente os contagiou e, dessa forma, os levou a integrarem o grupo que dançava comigo. Esta atividade não foi planeada para nenhum público alvo específico, mas sim para todos os integrantes da escola.

Após a realização da atividade é que pude verificar que esta tinha superado as minhas expectativas. Os alunos pediram mais músicas, foram imensos os *feedbacks* positivos que recebi dos alunos e dos docentes com quem partilhei a sala dos professores, inúmeros pedidos de fotografias e autógrafos e, ainda, convites para dançar nos próximos intervalos após as aulas. Esta atividade aumentou a minha popularidade na escola, face a alunos da escola que vieram falar comigo e que anteriormente desconhecia. Verifiquei que, apesar de nunca ter organizado um evento semelhante, estive à altura da dimensão do mesmo, tendo comprovado o impacto que este teve na comunidade escolar.

5.5 AS VIVÊNCIAS EXPERIENCIADAS NAS REUNIÕES

As reuniões de conselho de turma serviram para experienciar dois tipos de atuação: enquanto diretor de turma, ao gerir a reunião, e enquanto docente de EF da turma residente. Ao experienciar a função de DT na reunião de conselho de turma, acerca das avaliações, notei que esta não era uma tarefa fácil. Cheguei a esta conclusão depois de notar que o DT tem o dever de levar documentação para a reunião, nomeadamente o rosto da ata para registo da

presença dos docentes, a folha para registo de faltas dos docentes, a pauta com as classificações das diferentes disciplinas e a pauta do comportamento e com registo da apreciação global do comportamento dos alunos. No momento da reunião é o DT que, em jeito de discurso, menciona as notas atribuídas pelos restantes docentes. Neste contexto, entendi que o DT, ao desempenhar estas funções, deva ser um docente responsável, organizado e apto para desempenhar as tarefas acima mencionadas.

Assim, para a realização da reunião, não pôde faltar o documento que integra o registo de presenças dos docentes das restantes disciplinas, a seleção de um docente para a realização da ata da reunião, as pautas de frequências, as folhas das estratégias (afim de subir as negativas dos alunos), a pauta de comportamento, a grelha dos três domínios (domínio do saber, domínio do saber estar e domínio do saber fazer) - que se encontram na plataforma *TProfessor* - e, ainda, a ficha de apreciação global. Após a presença destes documentos, estavam reunidas as condições necessárias para a realização da reunião e respetiva atribuição oficial de notas. Depois de mencionar as notas atribuídas de todas as disciplinas, o conselho de turma pode ou não aprovar essas mesmas notas. Na concordância de todas as notas atribuídas a cada aluno, o DT passa a transmitir a informação do próximo aluno, por ordem numérica. Com estas reuniões pude verificar que são muitos os casos em que as avaliações para determinados alunos são reformuladas consoante o seu comportamento, o interesse e empenho.

Quanto às reuniões de conselho de turma da minha turma residente, não houve nenhum momento que considerasse marcante para a construção da minha identidade pessoal. Ao longo das reuniões, a respetiva DT da turma ditava as notas atribuídas aos alunos e eu, assim como os restantes docentes, escutávamos essas informações. A única função que surgiu remeteu para o preenchimento da grelha de reformulação dos objetivos para alunos a quem atribuí notas inferiores a 3 valores (em 5). Deste modo, e realçando o que anteriormente disse, não vivi momento algum que marcasse a minha experiência enquanto EE.

As reuniões do departamento de expressões, que incluía a EF, foram realizadas no início de cada período. Estas reuniões tinham como objetivo fazer o balanço das notas atribuídas às turmas e, ainda, verificar quais as turmas com maior aproveitamento - no que toca às disciplinas correspondentes a este departamento (Educação Visual e EF). Para além de considerar um bom método de comparação das notas das turmas, através destas reuniões, conseguia também verificar se as minhas metodologias, as minhas rotinas e as minhas estratégias, estavam a ter um impacto positivo ou negativo nos meus alunos. É pertinente afirmar que, na realização de uma das últimas reuniões do departamento, e através da análise e conclusões tiradas pela docente que orientava a reunião, percebi que a minha turma teve aproveitamento na disciplina de EF. Assim, para além de dar seguimento às minhas metodologias, procurando a evolução constante dos meus alunos, senti que, com este feito, houve uma maior pertença ao grupo, que não tinha sentido até então. Não havendo comparação entre mim, EE, e os restantes docentes da área, senti que o meu esforço estava a ser recompensado e que tinha conquistado o meu lugar na escola.

Uma outra reunião em que compareci, não menos importante das que foram mencionadas, relacionava-se com o plano anual de atividades. Neste sentido, começo por referir que não tinha conhecimento que os docentes da área da EF marcavam uma reunião para selecionar e organizar cronologicamente as atividades planeadas pelos professores.

Nesta reunião, cada docente (sendo opcional), apresentou a sua proposta de atividade desportiva que tinha em mente para o ano letivo 2016/2017. Após a apresentação de todas as atividades, os restantes professores tinham o direito a manifestar a sua aprovação ou reprovação. Nesta ocasião, todos os docentes estavam de acordo com o plano de atividades elaborado para o ano letivo. Notei ainda que, para além da apresentação das atividades, os docentes debatiam com o professor responsável de toda a gestão do material na escola, o material necessário para as atividades, bem como o material que havia disponível na escola, e ainda as verbas disponíveis para investir em material novo.

Após a apresentação e aprovação das atividades, o NE apresentou as suas propostas, também a incluir no mesmo plano anual de atividades. Descrevendo superficialmente cada atividade, eu apresentei o *flash mob*, onde obtive aprovação imediata; o meu colega Miguel apresentou uma atividade de jogos tradicionais e a nossa colega Joana apresentou o torneio de futevolei. Como não iria haver sarau, surgiu a opção da “Feirinha”, logo, tínhamos como objetivo que todas estas atividades fossem incluídas no dia dessa atividade. Enquanto NE, apresentámos a “Orientação Matemática” que, para além da aprovação, revelou a disponibilidade oferecida por todos os docentes, interessados em colaborar nestas atividades. Em jeito de conclusão, esta reunião contribuiu para a construção da minha identidade pessoal e profissional, entendendo que o planeamento e organização de atividades implementadas na escola promovem o relacionamento e interação entre toda a comunidade educativa e, ainda, promovem a prática de exercício físico - não esquecendo que toda a organização e planeamento deve ser ajustado ao contexto da escola.

Apesar de cada reunião ter apresentado diferentes objetivos e diferentes contextos, verifiquei que o objetivo era comum em todas – estratégias e soluções para o sucesso educativo dos alunos. O mesmo se aplica à escola, onde, havendo disciplinas com diferentes objetivos, há uma finalidade comum a todas - a procura constante do sucesso do aluno.

5.6 SALTO EM COMPRIMENTO E CORTA-MATO

Após a reunião acerca do plano anual de atividades, numa quarta-feira do 1º período, passámos à realização da primeira atividade, de atletismo. Foram, por isso, realizadas provas como o salto em comprimento, a corrida de velocidade, o corta-mato e uma atividade adaptada do tradicional lançamento do peso - o lançamento do vortex (uma espécie de foguete feito em espuma, criado por uma marca de brinquedos direcionados).

Quanto à minha participação, neste dia, fui orientado para duas atividades: o salto em comprimento e o corta-mato. Em relação ao salto em

comprimento, estava responsável pelo registo da validade do salto, junto da tábua de chamada, e organizava os alunos para que fossem chamados por ordem alfabética. Foram estas as duas funções que desempenhei (e para as quais fui destacado) nesta prova. Fazendo referência a esta atividade, considereei que houve um aspeto negativo, na medida em que os responsáveis por esta prova (eu e mais um docente), tínhamos que aguardar que os alunos terminassem as outras provas, o que levou a que, em muitas ocasiões, estivéssemos a aguardar pela chegada de atletas. Caso houvesse um responsável por orientar grupos de alunos para cada atividade, havia mais alunos em movimento, mais provas a serem realizadas e todas acabavam dentro do mesmo tempo.

As atividades acima mencionadas foram realizadas antes da prova “mãe”, o corta-mato, mas antes de fazer referência à minha vivência no corta-mato, quero referir que esta atividade tem uma especial atenção da minha parte, por ter ganho o 1º lugar (como atleta), por duas vezes consecutivas, na minha fase escolar e por assim ter representado a escola na fase distrital.

É de salientar a organização da prova, as funções de cada docente, o trabalho em equipa, tão visível, e o empenho de cada um. Atribuo todos estes adjetivos à prova “mãe” pelo simples facto de, num curto espaço de tempo, o material das atividades acima referidas terem sido imediatamente arrumados, dando lugar às fitas do percurso desta prova, à mesa com os fiscais de tempo de prova, aos colaboradores com águas para disponibilizarem aos atletas e aos restantes professores dispersos pelo espaço de prova afim de verificar todo o percurso a ser realizado. Até então (e com falta de vivências suficientes) não tinha observado tamanha organização e gestão de tempo com o objetivo de realizar a prova até ao final da manhã. Foi notável toda a dinâmica de organização e gestão das atividades.

Quanto às minhas funções, e em conjunto com o NE, fomos destacados para manter partes da pista em segurança assim que os participantes passassem pelos pontos de controlo onde cada um de nós se encontrava. Após a prova surgiu a reflexão: notei que a organização, a atribuição de funções e

gestão do tempo da(s) atividade(s) são cruciais para que um evento decorra com sucesso e sem qualquer incidente.

Em suma, a organização do corta-mato permitiu que adquiríssemos um conjunto de habilidades em várias áreas, como a gestão logística e capacidades informáticas e visuais. Percebemos ainda a importância de realizar as tarefas com a devida antecedência, de forma a evitar constrangimentos de última hora.

5.7 O MUSEU DO CARRO E O TRAJETO DAS 7 PONTES SOBRE O DOURO PONTES SOBRE O DOURO.

Começo por referir que esta visita de estudo teve um impacto pessoal na vida dos alunos, visto a maior parte deles nunca ter visitado a cidade do Porto, cidade essa que lhes é tão próxima. A visita de estudo ao museu do carro na Alfândega do Porto, foi uma atividade organizada no âmbito da disciplina de História e teve como objetivo dar a conhecer, aos alunos, a origem e evolução dos carros e os primeiros carros presidenciais. O NE ficou responsável por controlar os alunos desde a partida de comboio até à estação de comboios de S. Bento, conduzindo-os a pé, posteriormente, até à Alfândega, junto ao rio Douro.

Senti algum receio com esta visita, uma vez que os alunos poderiam apresentar um comportamento inapropriado, causando conflitos nos locais a que nos dirigíamos. De referir que, ao longo da visita, verifiquei que, esta atividade, foi bem conseguida por todos os professores de História. Os alunos estiveram interessados, colocaram questões que iam surgindo e mostraram total respeito pelos guias que nos orientaram ao longo de toda a visita.

Apesar dos alunos terem admirado todos os veículos presidenciais, os primeiros carros e todos os aspetos que possibilitaram uma visita de estudo excelente à Alfândega do Porto, houve um momento especial vivido por eles: a visita de barco às 7 pontes sobre o Douro. A visita decorreu segundo o programa pré-estabelecido sem qualquer incidente. Senti que foi um momento em que houve um fortalecimento da minha relação para com os outros docentes, que me

acompanharam, para além de uma aproximação na relação professor-alunos, durante essa viagem.

5.8 JURADO NO “CAÇA TALENTOS”

De há uns anos para cá, a escola organiza uma atividade em que os alunos podem apresentar aquilo que consideram ser o seu talento e passar, de fase em fase, chegando aos 6 melhores talentos - sendo este o momento em que entro na atividade. Fui convidado, por um professor responsável pela organização do evento, para fazer parte da lista de jurados, tendo aceite de imediato, por ser uma experiência que não tinha até então vivido e porque achei que ia fortalecer a minha relação com toda a comunidade educativa. Quero salientar que esta atividade era idêntica a um programa televisivo bastante conhecido.

Quanto às minhas funções, fiz parte da mesa de voto, avaliando quantitativamente a prestação de cada concorrente. Após serem observados todos os concorrentes, deslocámo-nos para uma sala onde foram discutidas as opiniões de todos os jurados, com o objetivo de chegarmos à conclusão dos 3 primeiros lugares, voltando depois para a mesa de voto e passando à apresentação dos vencedores do evento.

Refletindo acerca da atividade, reconheço que esta experiência não contribuiu para a construção da minha identidade profissional, mas foi notável na minha relação com a toda a comunidade. Após este evento, criei laços com professores da escola com quem não tinha, até então, grande afinidade, e pude conhecer novos alunos da escola com quem não tinha contactado.

Quero referir, em jeito de conclusão, que este tipo de eventos é importante na valorização dos alunos e dos seus talentos. Há alunos que muitas vezes se escondem dos colegas, são solitários por diversas razões e, estas atividades, podem ser a chave para criarem amizades, para se desinibirem de qualquer problema que tenham. Faço referência a este assunto uma vez que uma aluna, ficou em 2º lugar, apresentava grandes problemas em criar amizades com os

colegas da turma e com professores. A sua prestação foi tão notável e tão desinibida que ficou em 2º lugar na classificação geral.

6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Segundo as normas orientadoras do EP, na área de Desenvolvimento Profissional, o EE deve recorrer à investigação como forma de entender e informar a prática que está a ser objeto de investigação: deve aplicar os procedimentos de recolha e tratamento dos dados, garantindo as suas qualidades gerais de validade e fiabilidade; deve analisar e discutir os resultados, propondo soluções válidas para a superação do problema abordado e deve ser capaz de refletir sobre os problemas da profissão docente em geral e do professor de Educação Física em particular, no sentido do seu desenvolvimento profissional.

Neste ano, enquanto EE, cheguei à conclusão que o estágio não só nos oferece a oportunidade de atuarmos no papel de professores de EF e diretores de turma, como também nos proporciona todas as vivências experienciadas, todos os erros cometidos, o sentimento de sucesso, o desânimo que surgia em alguns momentos, a ansiedade no início das aulas, a motivação e a alegria do estágio realizado... Todos estes fatores que, no seu conjunto, contribuíram intensamente para o meu desenvolvimento profissional.

A profissão docente produz necessariamente a criação de um conhecimento específico ligado à ação. Resulta tanto da experiência pessoal quanto da transmissão oral de outros professores, pois é adquirido pela prática e pelo confronto de experiências (Ferreira, 1993). Rudduck (1991), para além da transmissão de saberes através do diálogo entre docentes, refere que entende o desenvolvimento profissional do professor como a capacidade deste em manter a curiosidade acerca da sua turma e em identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem.

Deste modo, a formação académica do futuro docente caracteriza-se por ser o período onde o estudante se apropria dos saberes e habilidades da profissão e se torna capaz de integrá-los para poder atuar na escola, buscando uma competência profissional ampliada (Kogut, 2012). Acompanhando esta afirmação, e reconhecendo a importância do conhecimento adquirido ao longo do meu percurso académico, notei que a minha formação académica estava

reforçada de conhecimentos sentindo, no início EP, ter todas as condições necessárias para exercer as minhas funções. Mas o estágio foi a “*mochila*” carregada de conhecimentos que nos ofereceram afim de enriquecermos os nossos próprios conhecimentos e moldarmos a nossa identidade profissional.

Passo, em primeiro lugar, por fazer referência aos aspetos que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional. Como tenho vindo a referir, as vivências e experiências é que ditaram grande parte do meu desenvolvimento profissional. Mas quero enaltecer que a reflexão me fez crescer de dia para dia, procurando aumentar o meu sucesso na tomada de decisões e melhorar todas as minhas competências. Assim sendo, o ato de refletir acontece quando pensamos nos problemas e, enquanto os resolvemos, as atitudes que surgem após a reflexão – entusiasmo, responsabilidade, paixão e confiança – atuam, desempenhando um papel crucial, particularmente no que concerne ao modo como o fazemos. O docente, como profissional reflexivo, não atua como um mero transmissor de conteúdos, mas através da interação com os alunos, professores e com toda a comunidade escolar, é capaz de refletir sobre a sua prática, confrontando as suas ações e aquilo que julga acreditar como correto para atuar profissionalmente (Fontana & Fávero, 2013).

A profissão docente não é uma profissão rotineira, portanto ao longo de cada aula surgem momentos em que é necessário tomar decisões nesses instantes. Quero com isto afirmar que, durante as aulas na escola cooperante, surgiram momentos em que a tomada de decisões era importante para a resolução dos problemas. Deste modo, aprendi a observar e a reformular estratégias que consequentemente diminuíram gradualmente os problemas que ia encontrando (Prado, 2005).

A reflexão no momento da ação foi o processo mais difícil que me surgiu. Como foi acima referido, vi, em muitos momentos das aulas, a necessidade de uma intervenção eficaz, procurando a dinâmica de aula. Para refletir acerca de cada momento de aula, foi necessário refletir sobre cada aula e sobre cada tarefa desenvolvida para cada aula. Estes momentos de reflexão permitiram-me abranger o meu leque de experiências e de conhecimentos para saber atuar no momento oportuno. Com o crescente número de reflexões, a tarefa, mais tarde,

acabou por ser um momento que ocorreu em todas as aulas e, deste modo, vi a dinâmica de aula a melhorar de dia para dia.

A observação das aulas dos meus colegas do NE e dos professores da escola foi outra estratégia que me permitiu ter mais confiança e segurança nas minhas atuações enquanto profissional da área. A observação regular de aulas e uma discussão de qualidade sobre o desempenho, constituem uma componente extremamente importante do processo de desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor, independentemente do seu nível de conhecimento e experiência (Reis, 2011). Neste sentido, dei continuidade ao processo de reflexão que retirei das observações. Desde os erros cometidos, estratégias planejadas para o controlo da turma, gestão do espaço, tempo e dos materiais e a qualidade da instrução. Melhorando aspetos dos quais tinha dificuldade e dos quais também ainda não tinha refletido.

Após as observações reunia e partilhava, com o NE, as reflexões, de cada um, relativamente ao controlo da turma, gestão do espaço e tempo de aula, cumprimento das rotinas estabelecidas, movimentação pelo espaço de aula, *feedbacks* e a qualidade da instrução. Este comportamento contribuiu significativamente para a nossa evolução, destacando tanto as nossas dificuldades como as nossas potencialidades.

De igual forma, a observação das aulas dos docentes da escola contribuiu para a minha identidade profissional. Nestas aulas, tive a oportunidade de observar tanto os aspetos positivos como negativos. Como aspetos negativos verifiquei, nomeadamente, que são muitos os professores de Educação Física que não têm rotinas implementadas, potenciando alguma despreocupação pela segurança do material e dos seus alunos e, na maioria dos casos, levando à elaboração de tarefas de aula direcionadas para um único nível de desempenho que, na verdade, existiam dois a três níveis. Quanto aos aspetos positivos verifiquei, em alguns casos, que determinadas tarefas de aula eram motivadoras, incluindo jogos tradicionais bastante atrativos para os alunos e, em algumas ocasiões, assisti a jogos de uma determinada modalidade (inter-turmas) valorizando a competição.

Não dando menor valor, verifiquei a importância da avaliação e do saber avaliar. Na minha opinião, esta ação é fundamentalmente essencial para a evolução do aluno. Mas através deste aspeto, também foi possível verificar se as minhas intervenções eram benéficas, oportunas e eficazes. Dando continuidade ao referido, procurei observar a evolução dos alunos nos momentos avaliativos, comparando estes momentos com as realizações técnicas e/ou táticas realizadas no início de cada UD. Caso se verificasse evolução, era certo que a minha atuação tinha sido eficaz.

Notei que todo o envolvimento na escola, a proximidade com a PC, com o NE e com os meus alunos tiveram um impacto positivamente significativo na minha identidade pessoal e profissional. Reconheço ter adquirido aspetos que estava a deixar escapar, antes do EP, nomeadamente a humildade, o saber ouvir, o saber ver e aceitar os erros cometidos. São estes os aspetos que levo para o meu caminho contínuo na identidade profissional após o EP. Assim, é importante dar continuidade à minha formação, aumentando o meu leque de conhecimentos face à vasta informação, conteúdos, desenvolvimentos e estratégias que a EF requer sobre um docente.

Em jeito de conclusão, quero ainda referir a importância da realização de um estudo de investigação. Procurei dar resposta a uma dúvida que se arrastava comigo há anos. Tinha o interesse em perceber se o sucesso escolar (a obtenção de médias superiores a 3,5 valores em 5 e sem nenhum ano reprovado) estaria relacionado com a prática desportiva dos alunos. Como o EP foi realizado com alunos do 9º ano de escolaridade, surgiu uma questão: será que o sucesso escolar pode influenciar a prática desportiva nos jovens do 9º de escolaridade?

6.1 RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA DESPORTIVA E O SUCESSO ESCOLAR EM JOVENS DO 9º ANO DE ESCOLARIDADE

6.1.1 RESUMO

O propósito do estudo foi verificar se a prática desportiva escolar, federada ou recreativa, estava relacionada com as taxas de sucesso escolar dos jovens no 9º ano de escolaridade. O estudo envolveu uma amostra aleatória dos alunos pertencentes ao 9º ano, num total de 68 participantes. Para a recolha de dados foi construído um questionário anónimo e individual de respostas abertas e fechadas. Os resultados indicaram que a prática desportiva não se relaciona com as taxas de sucesso escolar. Quanto ao tipo de desporto, verifiquei maior aproveitamento nos alunos praticantes de uma modalidade coletiva, comparativamente aos alunos praticantes de uma modalidade individual. Apurei também, que houve um aproveitamento académico maior nos alunos praticantes de uma modalidade coletiva associada ao desporto federado. É necessário desenvolver mais estudos para que se identifiquem as causas de insucesso escolar evidenciadas.

PALAVRAS-CHAVE: PRÁTICA DESPORTIVA, SUCESSO ESCOLAR, DESPORTO

6.1.2 ABSTRAT

The purpose of the study was to verify if sports practice, federated or recreational, is related to the school success rates of young people in the 9th year of schooling. The study involved a random sample of 9th grade students, out of a total of 68 participants. For the collection of data, an anonymous and individual questionnaire of open and closed responses was constructed. The results indicated that sports practice isn't related to school success rates. As for the type of sport, I have verified a greater use in the students practicing a collective modality, compared to the students practicing an individual modality. I also noticed that there was a greater academic achievement in students practicing a collective modality associated with federated sport. It's necessary to develop further studies to identify the causes of scholastic failure evidenced.

KEY WORDS: SPORTS PRACTICE, SCHOOL SUCCESS, SPORTS

6.1.3 INTRODUÇÃO

Quando confrontado com este estudo, foi fundamental caracterizar e definir as variáveis a serem utilizadas: o tipo de prática (Desporto Federado [DF], DE e Prática Desportiva Recreativa), englobando os desportos coletivos e individuais e o género dos participantes. Todas as variáveis referidas vão girar em torno da última, o sucesso escolar.

Considera-se a prática desportiva como um conceito amplo, no qual tanto se pode incluir um aluno que desenvolve uma atividade regular e estruturada em contexto escolar (ex: DE), como um aluno que treina uma modalidade (individual ou coletiva) no âmbito do setor Federado, independentemente do nível competitivo - que poderá ir desde o nível regional ao internacional (Soares et al., 2013).

Para elaborar o meu estudo foi fundamental definir os tipos de prática pertinentes à realização do mesmo - o que se entende por desporto federado, por desporto escolar e por prática recreativa. O DF, para além de ser um exercício físico organizado e estruturado, envolve os jovens numa rotina de treinos semanais com determinada duração e, normalmente, esses participam em quadros competitivos como torneios a nível regional e/ou nacional. (Adelino et al., 2005, cit. por Alves, 2016).

Apesar da prática desportiva federada preconizar a formação integral do praticante, evidencia uma maior preocupação com os resultados desportivos (o querer superar os outros e alcançar a vitória), através do aumento dos treinos semanais e das competições regulares (semanal ou quinzenal) (Soares et al., 2013).

De certa forma, existe uma relação entre o DF e o DE. A escola e o desporto na sociedade estão fortemente interligados, criando uma perspetiva de que o DE é entendido como um viveiro de formação de praticantes para o desporto federado (Soares, 2009). O DE é uma prática desportiva extracurricular que está integrada no plano de atividades da escola. Importa também afirmar que, para além de ser um espaço de prática desportiva, de competição ou de lazer, tem conquistado um lugar relevante no processo educativo, ao representar-se como um elemento crucial na educação para a cidadania das

crianças e jovens (Marques, 2011). Assim, esta prática desportiva consubstancia-se numa prática desportiva extracurricular universal, pois rejeita a seletividade e todos os alunos poderão participar livremente, de acordo com as suas motivações, independentemente das suas aptidões. Nesse setor, as modalidades assentam num modelo baseado em treinos e competições entre escolas (Soares et al., 2013).

A identificação que os alunos têm com a modalidade, e até mesmo com o professor de DE, tende a potenciar níveis de confiança e de motivação superiores que, por si só, conduzem a uma maior predisposição e empenho dos alunos em todas as atividades propostas (Marques, 2011). Esta condução pode levar os alunos a interessarem-se mais pelas aulas e pelas matérias lecionadas, atingindo níveis de desempenho satisfatórios para os professores.

Importante é definir também a recreação como sendo um outro tipo de prática para além das acima mencionadas. A prática desportiva recreativa pode ser a realização de determinado exercício físico, sem envolver regras nem obrigatoriedades, com a intenção de ser uma atividade livre, divertida e realizada para prazer próprio dos indivíduos. Relacionando esta variável com a EF, é de referir que, essa, se torna num fator muito importante no desenvolvimento psicomotor, psicossocial das crianças e ainda na integração e cooperação entre colegas (Castanhari e Gugliotti, 2010). Nesta linha de pensamento, a integração e cooperação dos alunos entre si, pode facilitar a integração dos mesmos na comunidade educativa, acabando por se interessarem e se empenharem nas diferentes disciplinas da escola.

As modalidades são caracterizadas por dois tipos de desportos: desportos coletivos e desportos individuais. Os desportos coletivos são todas as atividades desportivas em que participam um grupo de pessoas, com o objetivo comum à equipa, e cumprindo as mesmas regras para atingir a mesma finalidade desportiva (Alves, 2016). Já os desportos individuais caracterizam-se pelas atividades desportivas de um só praticante. Ainda que possa ser jogado com oposição, como é exemplo o Badminton.

A variável utilizada no estudo (o sucesso escolar), é associada ao desempenho dos estudantes. Obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos, considerando, globalmente, as notas

e as reprovações (Silva e Duarte, 2012). Perrenoud (2003, cit. por Cunha, 2013) refere que o sucesso escolar está associado ao desempenho dos alunos, obtendo êxito os que satisfazem as normas académicas e prosseguem nos estudos. Este “sucesso” não é igual para todos. Obedece também a critérios subjetivos, que variam de aluno para aluno, conforme as suas ambições e perspectivas para o futuro (Silva e Duarte, 2012).

O desporto é apontado como um meio de sociabilização e uma atividade que ajuda os alunos a acreditarem em si próprios, a desenvolverem o carácter e a serem disciplinados. Assim sendo, deve ser usado para desenvolver e reforçar as metas do sucesso educativo, para desenvolver as relações, para facilitar a aquisição de conhecimentos e habilidades e para promover a autoconfiança (Soares et al., 2013)

Um estudo levado a cabo por JacAngelo (2003, cit. por Salguinho et al., 2007) revela que a participação desportiva teve um efeito significativo na média final das notas obtidas pelos alunos praticantes de atividades desportivas. Um outro estudo de Kaufmann (2002, cit. por Salguinho et al., 2007), revela que houve uma relação positiva entre a prática desportiva e o sucesso académico dos alunos, sobretudo ao nível da média das notas por eles obtidas.

Salguinho (2007) revela que, os resultados obtidos com o seu estudo, indicaram que existe uma tendência para o aumento dos níveis de autoconhecimento, com o aumento de horas de prática de atividade física semanal. Logo, as crianças que praticam mais horas de atividade física semanal, apresentam níveis de autoconhecimento mais elevados aos das crianças que não praticam qualquer atividade física semanal. Deste modo, as crianças que praticam mais horas de atividade física semanal, refletem um aumento dos níveis de autoconceito e autoestima, melhorando o rendimento escolar, de acordo com o autor.

PALAVRAS-CHAVE: DESPORTO FEDERADO; DESPORTO ESCOLAR; PRÁTICA RECREATIVA; SUCESSO ESCOLAR

6.1.4 OBJETIVO GERAL

Verificar se a prática desportiva pode influenciar o sucesso escolar nos jovens do 9º de escolaridade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Verificar com qual das práticas desportivas (DE, DF ou exercício físico) se obtém melhores resultados académicos;
- b) Verificar se há diferenças no sucesso escolar em relação ao género;
- c) Verificar se há diferenças no sucesso escolar em relação às modalidades praticadas (coletivas ou individuais);
- d) Perceber o que os participantes sentem ao praticarem exercício físico.

6.1.5 METODOLOGIA

PARTICIPANTES

A amostra deste estudo foi constituída por 87 inquiridos, mas, por falta de fornecimento de dados por parte de alguns alunos, contabilizei, para efeitos de análise, 68 participantes: 34 do género masculino (50%) e 34 do género feminino (50%), distribuídos pelas 4 turmas lecionadas pelos elementos do NE. Todos os alunos encontravam-se no 9º ano de escolaridade, apresentando uma média de idades de 15,03 anos, um desvio padrão de 1,039, um mínimo de 14 anos e um máximo de 17 anos.

METODOLOGIA DE RECOLHA DE DADOS

O Instrumento utilizado para a recolha de dados dos participantes foi um inquérito por questionário. De acordo com Freitas (et al.,2000) o inquérito por questionário descreve-se como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas - normalmente através da aplicação desse mesmo questionário.

Foram dois os questionários elaborados para a recolha dos dados. Um questionário para os praticantes (de modalidade(s)), com 10 questões, e um questionário com 7 questões para os não praticantes (de modalidade(s)). O questionário referente aos praticantes engloba ainda uma escala de Likert, composta por um conjunto de frases (itens), nas quais se pede ao sujeito, que está a ser avaliado, para manifestar o grau de concordância - desde o “discordo totalmente” (nível 1), até ao “concordo totalmente” (nível 5) (Cunha, 2007). A elaboração de dois questionários tornou mais rápido e eficiente o tratamento de dados.

Posteriormente, foram recolhidas as notas do 3º ciclo de escolaridade, atribuídas aos respetivos alunos, disponíveis na secretaria da escola.

METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Os questionários foram preenchidos durante o terceiro período, nos momentos iniciais de cada aula de EF, com o consentimento dos professores de cada turma. Em cada uma, existiu uma breve explicação sobre o contexto e o efeito do referido questionário, transmitindo ainda a confidencialidade e individualidade do mesmo.

Como o principal objetivo era entender se existia relação entre a prática desportiva e o sucesso escolar nos jovens do 9º ano de escolaridade, não fazia sentido contabilizar os dados recolhidos dos sujeitos não praticantes (de modalidade(s)). Numa fase posterior, após verificar se existia ou não essa relação, pude ir um pouco mais além e perceber quais os motivos que levaram os não praticantes a não realizarem qualquer tipo de prática desportiva, a fim de, futuramente, intervir nesses casos - procurando implementar hábitos saudáveis de vida através da prática desportiva.

Para a análise dos dados, recorri às funcionalidades do *Microsoft Excel*, com o objetivo de organizar e separar as informações de acordo com os objetivos específicos, acima propostos. De seguida, foram calculadas as médias

acadêmicas de cada participante, procedendo também à comparação com as restantes variáveis.

6.1.6 ANÁLISE DOS DADOS

Após a recolha dos dados, recorri à sua análise, organizando-os por ano letivo correspondente. Sendo que a recolha de informação corresponde ao terceiro ciclo de escolaridade, todos os dados foram divididos pelo 7º ano, 8º ano e 9º ano de escolaridade.

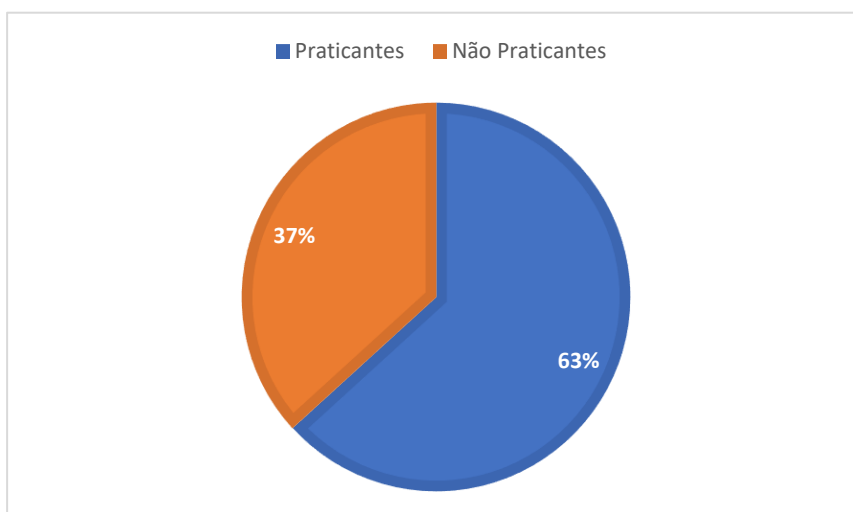


Gráfico 3: Comparação entre alunos praticantes e não praticantes de exercício físico no 7º ano de escolaridade

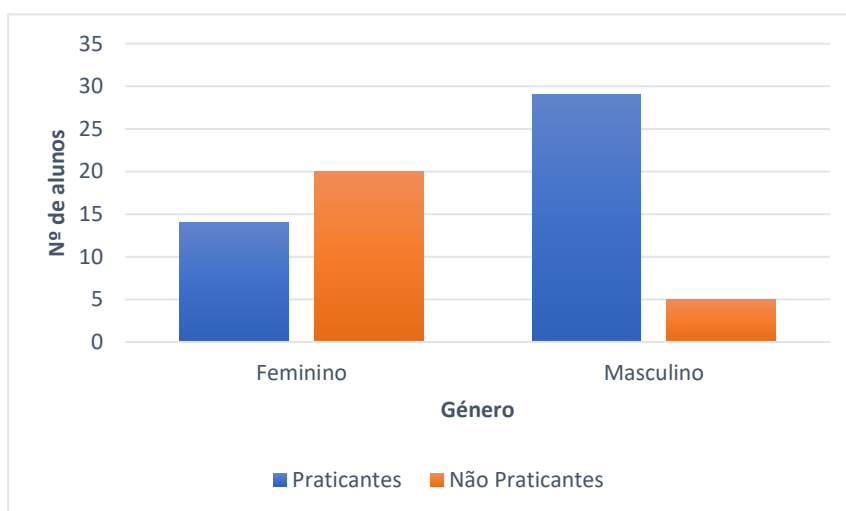


Gráfico 4: Comparação entre alunos praticantes e não praticantes do género feminino e género masculino no 7º ano de escolaridade

Quando questionados sobre a prática de exercício físico (de qualquer tipo), os alunos do 7º ano de escolaridade (atual 9º), demonstraram ser, na sua maioria, praticantes do mesmo (63%) – em contraposição com os não

praticantes (37%), que afirmaram não praticar qualquer tipo de exercício físico (como se pode verificar no Gráfico 3). Com a análise realizada, percebeu-se também que existem mais praticantes do género masculino (29, no total) em comparação com o género feminino – que registou 14 praticantes (uma minoria, tendo em conta as 34 alunas que foram inquiridas no presente estudo).

Através da análise do Gráfico 4, percebe-se ainda que existe um maior número de alunos praticantes (43 alunos) do que não praticantes (25 alunos) – tendo em consideração a amostra de 68 inquiridos.

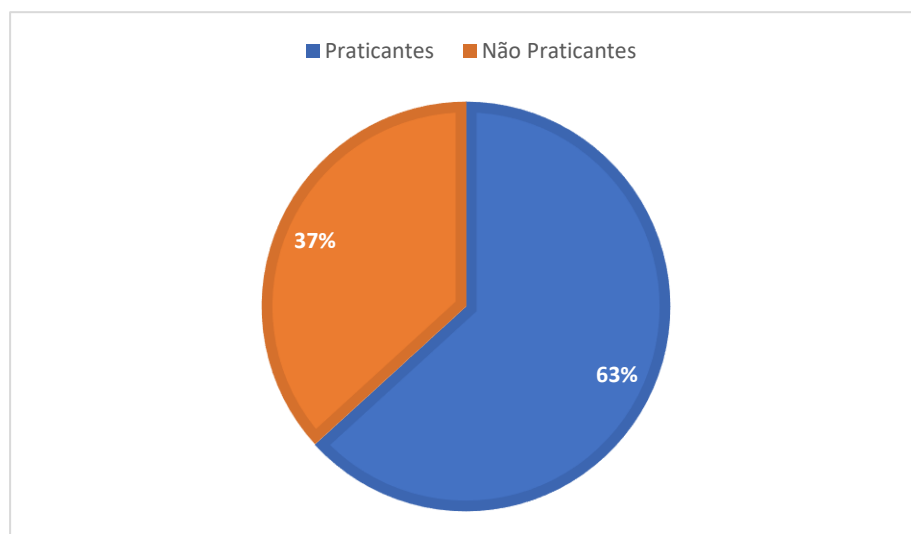


Gráfico 5: Comparação entre alunos praticantes e não praticantes de exercício físico no 8º ano de escolaridade

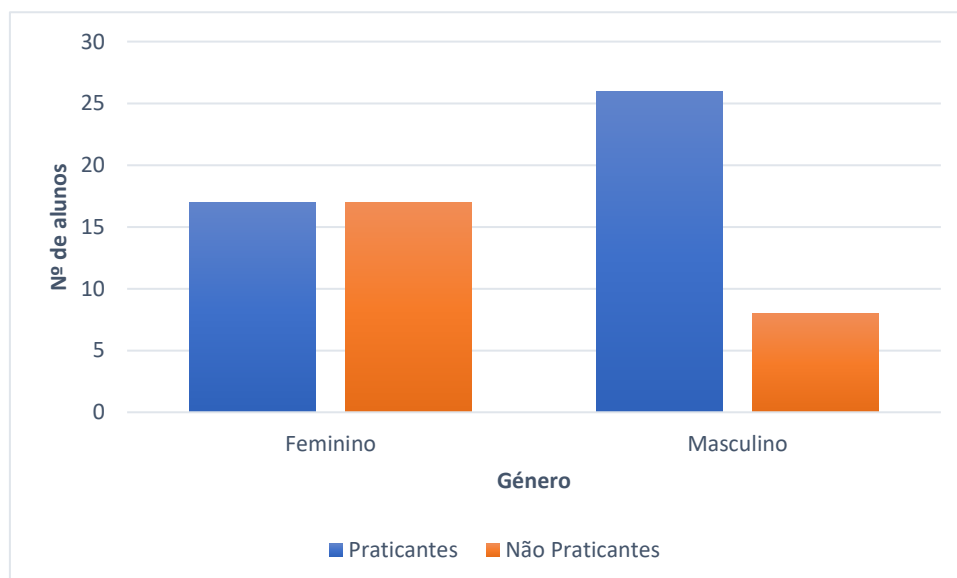


Gráfico 6: Comparação entre alunos praticantes e não praticantes do género feminino e género masculino no 8º ano de escolaridade

Os alunos do 8º ano de escolaridade (atual 9º), quando questionados sobre a prática de exercício físico, demonstraram ser, na sua maioria, praticantes do mesmo (63%) – em comparação com os 37% que afirmaram não praticar qualquer tipo de exercício físico, como se verifica no Gráfico 5. Com a análise realizada, percebeu-se também que existem mais praticantes do género masculino (26) em comparação com o género feminino – que contabilizou 17 praticantes. Através da análise do Gráfico 6, entendeu-se que existiu um maior número de alunos praticantes (43 alunos) do que não praticantes (25 alunos) – tendo em consideração a amostra de 68 inquiridos.

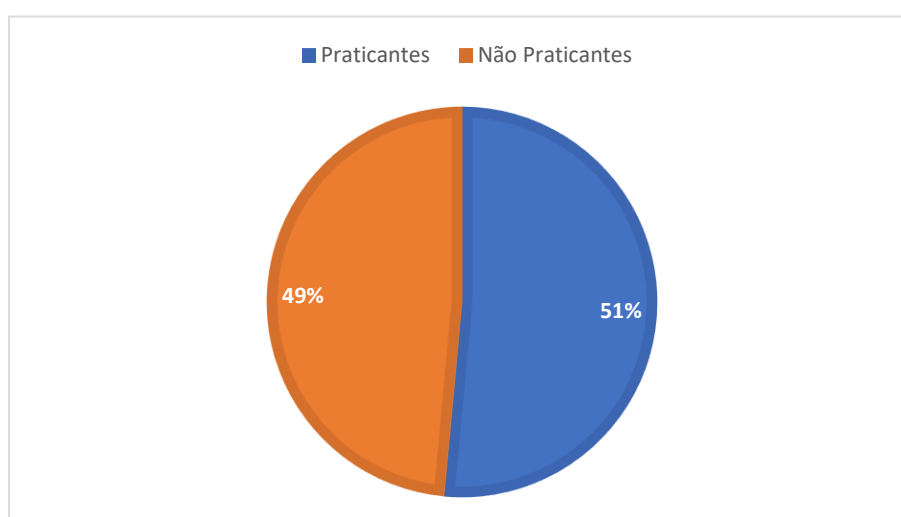


Gráfico 7: Comparação entre alunos praticantes e não praticantes de exercício físico no 9º ano de escolaridade

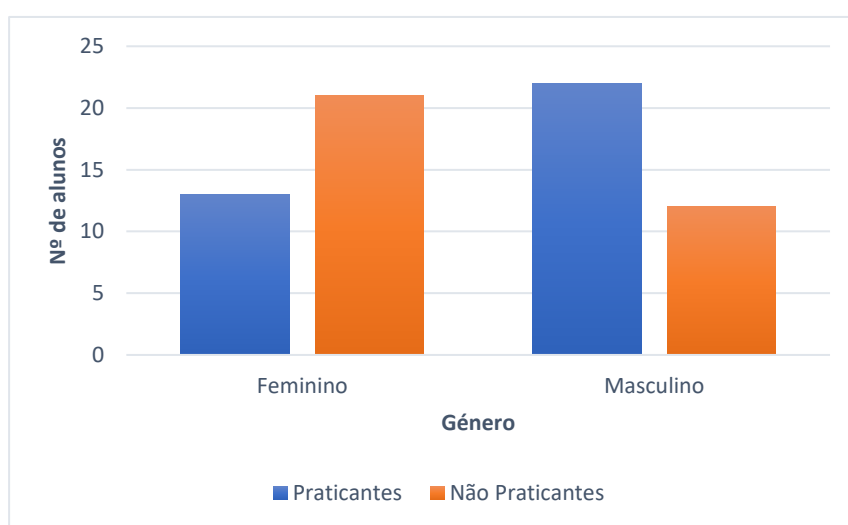


Gráfico 8: Comparação entre alunos praticantes e não praticantes do género feminino e género masculino no 9º ano de escolaridade

Após a questão colocada, acerca da prática de exercício físico (de qualquer tipo), aos alunos do 9º ano de escolaridade, registou-se 51% dos inquiridos praticantes – em comparação com os 49% que afirmaram não praticar qualquer tipo de exercício físico, como se verifica no Gráfico 7. Com a análise realizada, percebeu-se que existem mais praticantes do género masculino (22), em comparação com o género feminino – registando 13 praticantes. Através da análise do Gráfico 8, notou-se ainda que existe um maior número de alunos praticantes (35 alunos) do que não praticantes (33 alunos) – tendo em consideração a amostra de 68 inquiridos. Quero ainda referir que houve um decréscimo do número de praticantes ao longo do 3º ciclo, de acordo com os Gráficos 1, 3 e 5. Este aspeto é preocupante, pois verifica-se que os alunos não adquiriram hábitos saudáveis de vida ao longo do ciclo.

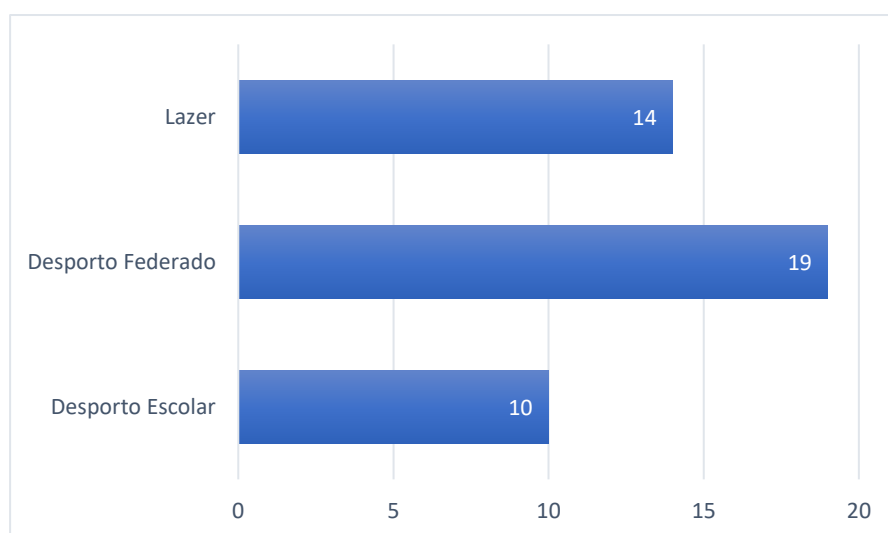


Gráfico 9: Tipo de prática desportiva exercida pelos alunos do 7º ano de escolaridade

Quando confrontados com o tipo de prática exercida, dos 43 alunos praticantes, do 7º ano de escolaridade (atual 9º), 14 inquiridos afirmaram que praticavam exercício físico por lazer, 19 alunos como desporto federado e 10 alunos através do DE - como consta no Gráfico 9. Quanto ao Gráfico 10, é notório que, dos 43 inquiridos praticantes de modalidade(s) do 8º ano de escolaridade (atual 9º), 23 alunos praticam desporto federado, 12 alunos praticam exercício físico por lazer e, por fim, 8 alunos praticam-no como DE.

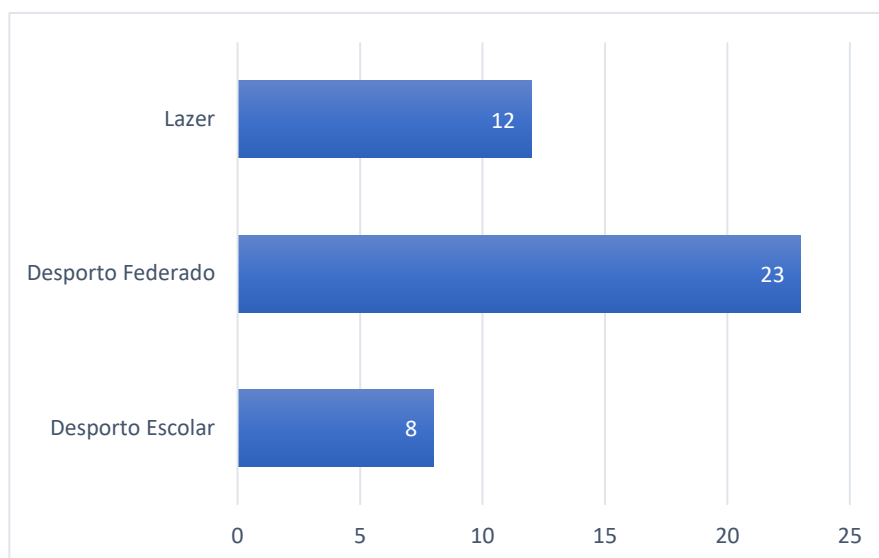


Gráfico 10: Tipo de prática desportiva exercida pelos alunos do 8º ano de escolaridade

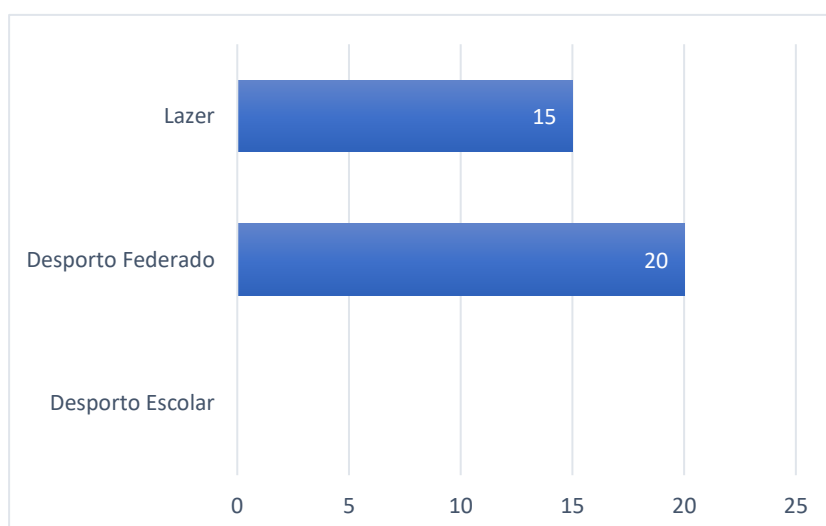


Gráfico 11: Tipo de prática desportiva exercida pelos alunos do 9º ano de escolaridade

Quando confrontados com o tipo de prática exercida no ano corrente (9º ano de escolaridade), dos 35 alunos praticantes, 15 inquiridos afirmaram que praticavam exercício físico por lazer, 20 alunos estavam associados ao DF e nenhum inquirido afirmou ser praticante de DE - como se verificar através da visualização do Gráfico 11.

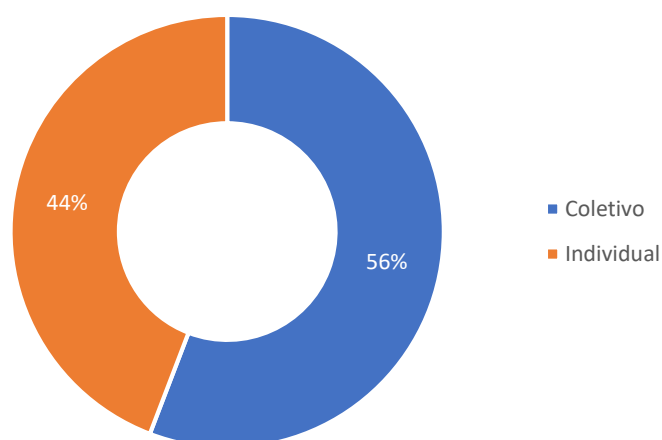


Gráfico 12: Tipo de desporto praticado pelos alunos do 7º ano de escolaridade

Aquando da questão colocada, relativamente ao tipo de prática desportiva e respetiva modalidade praticada, verificou-se, como se pode ver no Gráfico 12, que 24 alunos (56%), do 7º ano de escolaridade (atual 9º), praticavam uma modalidade coletiva – em contraposição com os 19 alunos (44%) que praticavam uma modalidade individual. Quanto ao 8º ano de escolaridade, foram 26 os alunos (60%) que praticavam uma modalidade coletiva, em comparação com os 17 alunos praticantes de modalidades individuais (40%), como consta no Gráfico 13.

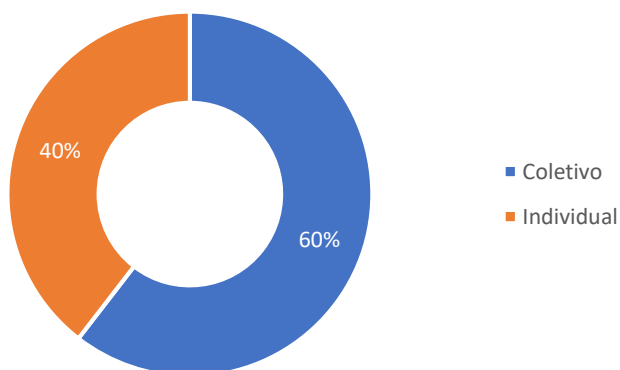


Gráfico 13: Tipo de desporto praticado pelos alunos do 8º ano de escolaridade

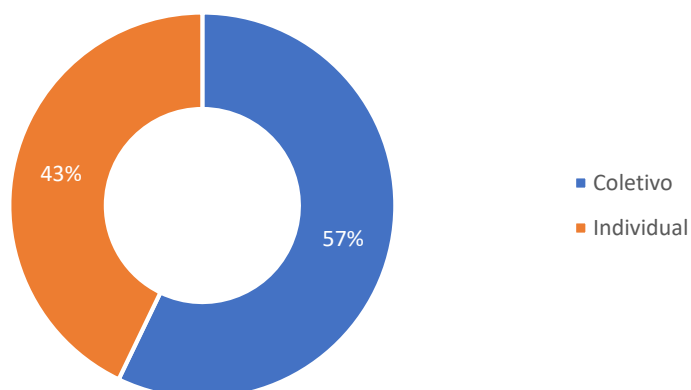


Gráfico 14: Tipo de desporto praticado pelos alunos do 9º ano de escolaridade

Os alunos do 9º ano de escolaridade, face à questão colocada acerca do tipo de prática desportiva e respetiva modalidade praticada, verificou-se, como se pode ver no Gráfico 14, que 20 alunos (57%) praticavam uma modalidade coletiva, enquanto 15 alunos (43%) praticavam uma modalidade individual. Analisando os Gráficos 13 e 14, é possível verificar que existiu um aumento de alunos praticantes de uma modalidade individual e, consequentemente, um decréscimo de alunos praticantes de uma modalidade coletiva.

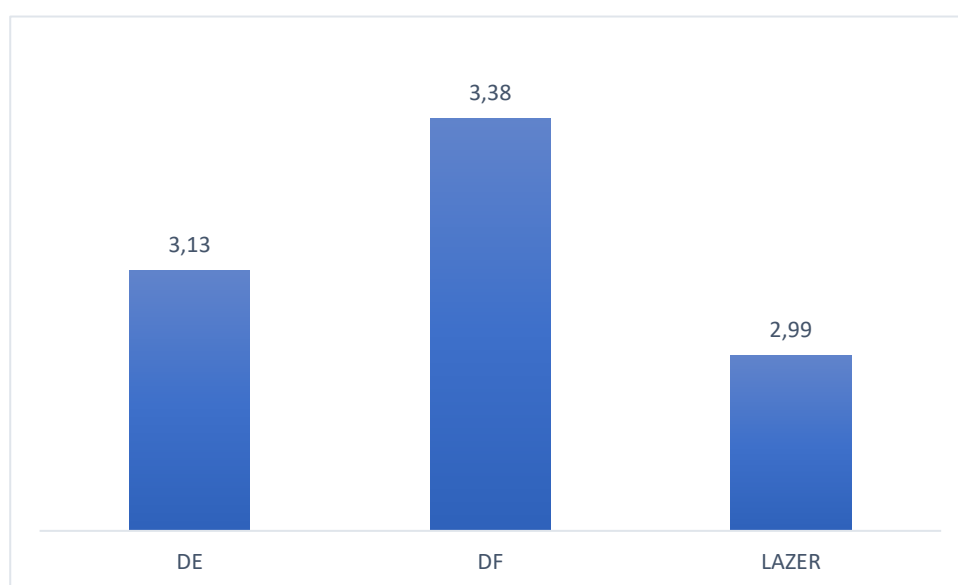


Gráfico 15: Média dos praticantes por prática desportiva

O cálculo das médias dos inquiridos praticantes foi importante pois permitiu entender qual a prática desportiva em que os alunos tiveram maior taxa de sucesso. Assim, consoante a análise realizada a partir do Gráfico 15, é possível verificar que os inquiridos praticantes de uma modalidade federada obtiveram melhores notas académicas (3,38 de média), seguindo-se os alunos praticantes de DE (3,13 de média) e, por último, os alunos que optaram por praticar exercício físico sem qualquer tipo de contexto federado ou escolar (2,99 de média).

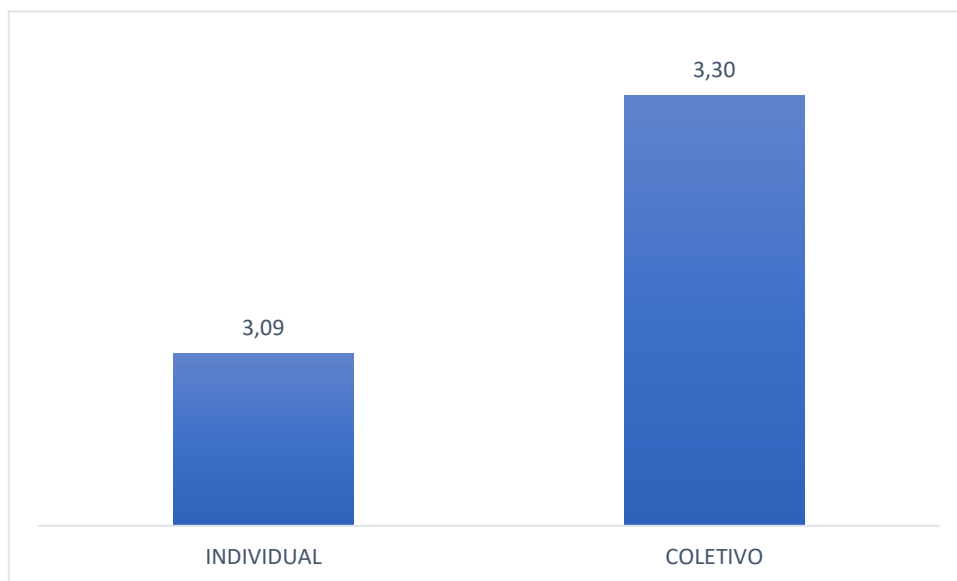


Gráfico 16: Médias obtidas pelo tipo de desporto

De acordo com o tipo de desporto praticado pelos inquiridos, é possível verificar, no Gráfico 16, que os alunos praticantes de uma modalidade coletiva obtiveram uma média de 3,30, que se contrapõe com a média de 3,09 dos inquiridos praticantes de uma modalidade individual.

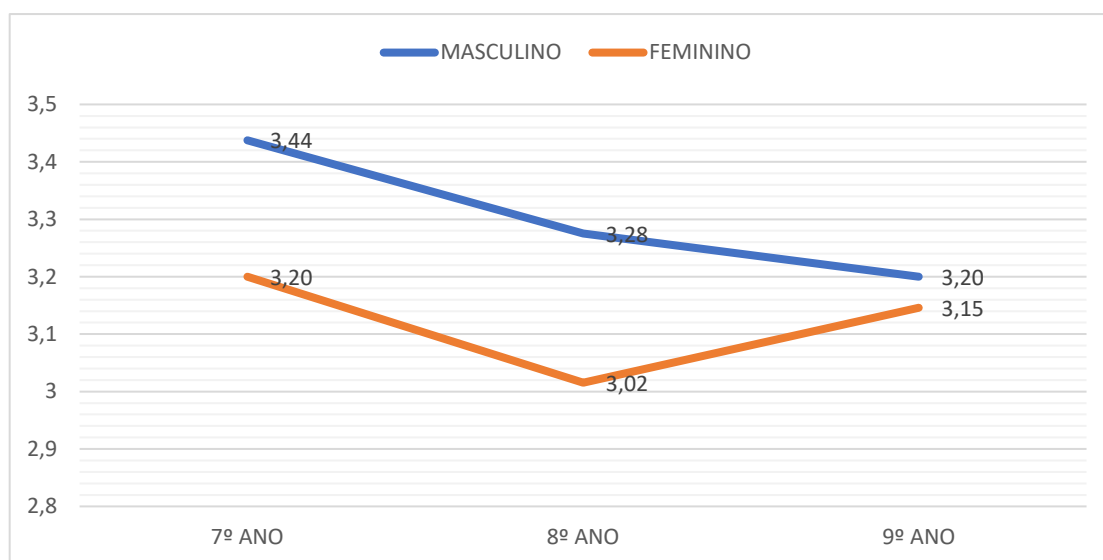


Gráfico 17: Média dos alunos praticantes ao longo do 3º ciclo

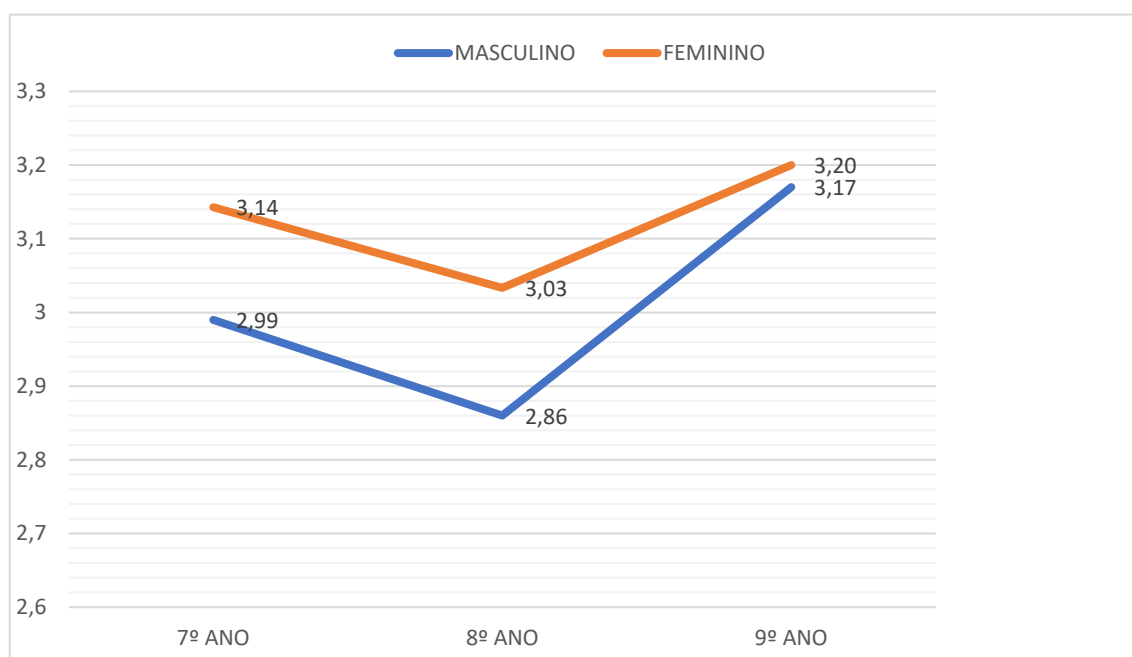


Gráfico 18: Média dos alunos não praticantes ao longo do 3º ciclo

Na análise dos dados do estudo, é de igual importância referir as médias dos três anos do 3º ciclo de escolaridade. Como está ilustrado no Gráfico 17, os inquiridos do género masculino alcançaram 3,44 de média no início do ciclo, no

8º ano houve uma queda para os 3,28, terminando nos 3,20. A média de 3º ciclo, para o género masculino, foi, portanto, de 3,3. Por outro lado, os inquiridos do género feminino obtiveram uma média de 3,20 no 7º ano de escolaridade, regredindo para os 3,02 e aumentando, ligeiramente, no último ano do 3º ciclo, para 3,15. Em oposição aos participantes masculinos, o género feminino terminou o ciclo com 3,12 de média. Analisando agora o Gráfico 18, é visível que os alunos não praticantes do género masculino obtiveram uma média de 3º ciclo de escolaridade de 3,01, contrapondo com a média de 3,12 obtida pelos alunos não praticantes do género feminino.

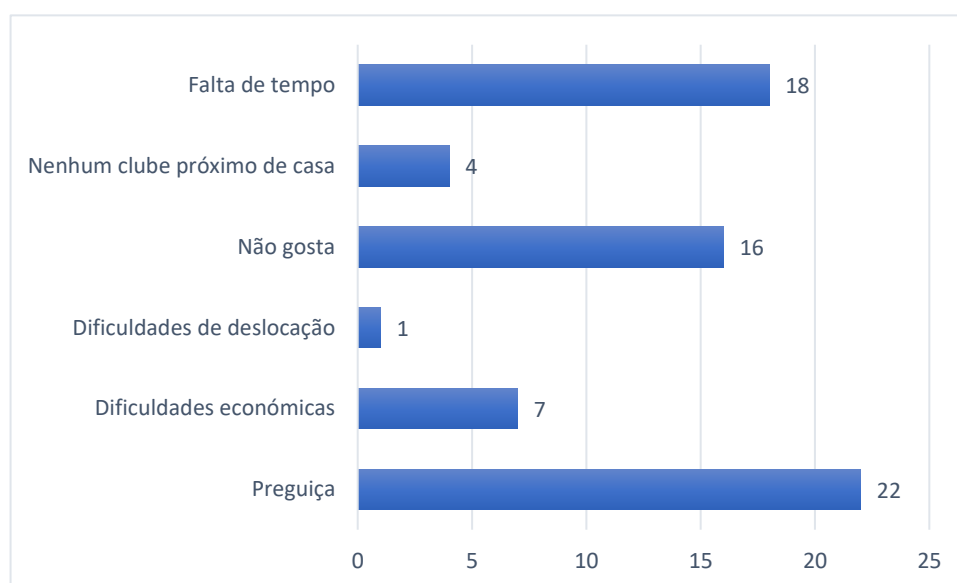


Gráfico 19: Motivos apresentados pelos alunos para a não prática desportiva

Dos 68 alunos participantes, 33 inquiridos não exerciam qualquer prática desportiva. Dessa forma, procurei averiguar o porquê dessa situação. Após a implementação do questionário e respetiva análise do mesmo, foi possível notar, como se vê no Gráfico 19, que, a preguiça, a falta de tempo e o não gostar de prática desportiva, foram os três principais motivos mencionados pelos inquiridos. As dificuldades económicas, dificuldades de deslocação e a inexistência de um clube desportivo próximo da zona de habitação, ainda que pouco mencionados, foram os restantes motivos apresentados.

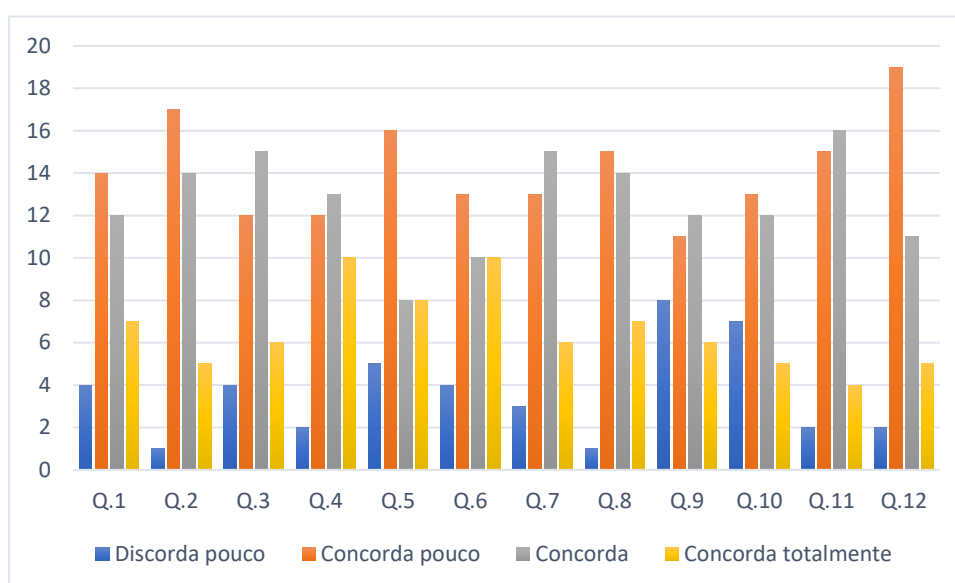


Gráfico 20: O que sentem os alunos com a prática desportiva

Dos 68 participantes, 35 eram praticantes. Não menos relevante, procurei entender o motivo que levou os inquiridos a seguir a prática desportiva. Após a implementação do questionário e das respostas obtidas, verifiquei, através da escala de Likert, (cujas respostas se encontram analisadas do Gráfico 20), que os motivos “*mais responsável*” (Q.4) e “*mais apto para realizar as tarefas escolares sem ajuda de outras pessoas*” (Q.6), foram aqueles em que os alunos mais concordaram, em resposta ao que a prática desportiva ajudava a sentir. Em contraposição, e segundo as respostas obtidas, o “*mais organizado na gestão de tarefas da escola*” (Q.2), o “*mais participativo nas aulas*” (Q.5) e o “*melhor aluno*” (Q.12), foram as afirmações em que os inquiridos pouco concordaram em relação ao que a prática desportiva ajudava a sentir.

6.1.7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com a questão principal deste estudo, queria perceber se existia influência da prática desportiva no sucesso escolar, em jovens do 9º ano de escolaridade. Assim, posso concluir que, os resultados obtidos, indicaram que não existe uma tendência para o sucesso escolar através da prática desportiva. Com a análise do Gráfico 17, foi possível verificar que, ao longo do terceiro ciclo,

a média, para ambos os sexos, foi diminuindo. Os inquiridos do género masculino terminaram com uma média superior (3,3) em relação aos participantes do género feminino (3,12) - médias consideradas satisfatórias, visto se encontrarem acima dos 3 valores, em 5. No entanto, não considerei estes resultados reveladores de sucesso escolar, visto não atingirem o limiar dos 3,5 valores. Ao longo do tempo, verifiquei que, em ambos os sexos, houve um decréscimo no rendimento escolar. Comprovando uma vez mais que a prática desportiva não se relacionou com o sucesso escolar em jovens do 9º ano de escolaridade, foi possível verificar (no Gráfico 18) que, apesar da regressão do 7º para o 8º ano de escolaridade de ambos os sexos, os inquiridos não praticantes terminaram o ciclo com médias de 3,01 (género masculino) e 3,12 (género feminino) - médias próximas das médias alcançadas pelos alunos praticantes.

Quanto ao tipo de prática desportiva praticada pelos inquiridos (DE, DF ou prática desportiva de lazer), foi possível chegar à conclusão de que os alunos praticantes de desporto federado tiveram melhor média (3,38) em relação aos alunos que praticavam DE (3,13), e ainda aos alunos praticantes de exercício físico de lazer (2,99). Desta forma, segundo os dados apresentados no Gráfico 13, verifiquei que os alunos praticantes de uma modalidade de DF alcançaram melhores resultados do que praticantes de DE ou de exercício físico de lazer.

Quanto ao tipo de desporto (individual ou coletivo) praticado pelos alunos, verifiquei que dos alunos que praticavam uma modalidade coletiva (57%), obtiveram de média 3,30 – em contraposição com os alunos que praticavam uma modalidade individual (43%), que alcançaram uma de média 3,09, como se pode verificar no Gráfico 16. Deste modo, chego à conclusão que os alunos praticantes de um desporto coletivo estiveram mais propícios a obter melhores resultados do que os alunos praticantes de uma modalidade individual.

Relativamente ao género, segundo o apresentado no Gráfico 17, verifiquei que os praticantes do género masculino apresentam melhores resultados (3,30) do que o género feminino (3,12).

Concluo, portanto, que a prática desportiva não influencia o sucesso escolar nos jovens do 9º ano de escolaridade, mas a prática de uma modalidade coletiva de DF pode influenciar positivamente as notas de cada aluno, propiciando a obtenção de melhores resultados.

6.1.8 CONCLUSÕES

A prática ou ausência de exercício físico é uma opção de cada cidadão. No entanto, e ressaltando aqui a minha opinião, é essencial que cada pai, mãe, encarregado de educação ou familiar próximo, crie nos jovens hábitos regulares de exercício físico. Concluí, através deste estudo, que a prática desportiva não se relaciona com o sucesso escolar nos alunos do 9º ano de escolaridade, no contexto em que estive inserido (no meu ano de estágio). Contudo, importa referir que, a prática de exercício físico regular, não se limita apenas ao controlo do peso nem aos benefícios cardiovasculares. Oferece benefícios a nível emocional, como a autoestima e autoconfiança, promove a socialização, aumenta a capacidade funcional para as tarefas do dia a dia e ajuda a descarregar o *stress* (Gonçalves, 2005).

Este estudo permitiu concluir que, à medida que os jovens crescem, existe tendência para a diminuição do número de praticantes de qualquer tipo de exercício físico. Realçando, desta forma, a preguiça, o não gostar de qualquer prática desportiva e a falta de tempo, como os principais fatores para a não prática de exercício físico.

Numa última análise, este estudo revelou-se pertinente para que se reflita acerca dos interesses dos alunos, ao nível desportivo, procurando e implementando estratégias, a fim de criar o gosto pela prática desportiva e criar hábitos regulares de exercício físico nos jovens não praticantes do mesmo.

7. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS

A última etapa da minha formação académica foi, sem sombra de dúvidas, a mais exigente, cansativa, desgastante e, ao mesmo tempo, a mais enriquecedora e a mais prazerosa - contactando com experiências que irei guardar para a vida. Os compromissos, as responsabilidades, o contacto com os outros professores, com toda a comunidade educativa, com o NE, com a PC e a PO, os sucessos e insucessos, a procura de soluções, o planeamento de estratégias e os demais fatores do EP, desenvolveram e enriqueceram toda a minha identidade profissional. A experiência de entrar numa escola, agindo como um professor, um profissional do Ensino, foi algo único na minha vida.

Foi no EP que tive a perceção da relevância da EF na Escola e na vida dos jovens. Notei também que não houve tempo suficiente para a obtenção de efeitos benéficos para a saúde, mas notei que, através de alguns momentos de condição física nas aulas, esta trouxe efeitos benéficos a nível de resistência e força em cada aluno. Para além disto, percebi que a EF é a disciplina que mais promove o espírito de grupo, a cooperação, o companheirismo, o esforço pessoal, a autoconfiança e a competição - características bastante valorizadas na sociedade e no mercado de trabalho futuro.

A fim de enriquecer mais a minha identidade profissional, ainda que pouco desenvolvida, realizei um estudo durante o EP. Este tinha como objetivo verificar se a prática desportiva se poderia relacionar com o sucesso escolar dos jovens do 9º ano de escolaridade. Além de aumentar o meu leque de conhecimentos em relação ao que é a prática desportiva, o exercício físico e o sucesso escolar, os seus resultados revelaram que, após aplicados os questionários e as análises das médias do 3º ciclo, a prática desportiva não influenciou o sucesso escolar. Em contrapartida, os alunos que praticavam um DF, conseguiram melhores resultados que os alunos pertencentes ao DE ou a alunos associados à prática desportiva de lazer. De referir, ainda, que os jovens que praticavam uma modalidade coletiva, alcançaram melhores resultados que os jovens praticantes de uma modalidade individual.

Hoje, revejo em mim um professor responsável, atento e exigente com os alunos e com o próprio trabalho desenvolvido; noto-me mais reflexivo e criativo, incessante na procura de soluções e criação de estratégias benéficas para as minhas aulas e para os objetivos de cada aluno. Mas o EP não serviu apenas para desenvolver a minha identidade profissional. Sinto, portanto, que influenciou em muito a minha vida pessoal. Tornei-me mais confiante em relação às minhas capacidades, mais observador, mais autónomo, mais competente e mais criativo - passei também a ter a capacidade de refletir antes de agir.

Por último, referir que, apesar de ter adquirido os conhecimentos necessários para exercer a profissão docente, de forma competente, sábia, responsável e comprometida com o Ensino, estou ciente de que a aquisição de conhecimentos é um processo contínuo, sem fim e sujeito a alterações. Deste modo, pretendo continuar a investir na minha formação, adquirindo novas aprendizagens para a minha identidade profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(2006). "Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior." Diário da República(60).

(2007). "Ministério da Educação." Diário da República(38).

Alarcão, I. and J. Tavares (2003). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra, Livraria Almedina.

Albuquerque, A., et al. (2005). A supervisão pedagógica em educação física: a perspectiva do orientador de estágio. Lisboa, Livros Horizonte.

Andrade, L. G., et al. (2014) Falta de profissionais e materiais adequados: uma experiência de estágio em Educação Física.

André, M. (2006). Padagogia das diferenças na sala de aula. Brasil.

Antunes, B. A. (2010). O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Paraná.

Barbosa, F. R. M. and M. P. Canalli (2011). Qual a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires.

Bastos, F., et al. (2015). Relação entre atividade física e desportiva, níveis de IMC, percepções de sucesso e rendimento escolar. E. D. Singular. **11**: 41-58.

Batista, P., et al. (2015). Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física. Porto, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Benites, L. C. and S. d. S. Neto (2005) Educação Física e formação profissional. **10**,

Bento, J. O. (2003). Planeamento e avaliação em educação física. L. Horizonte. Lisboa.

Boavista, C. and Ó. d. Sousa (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. Revista Lusófona de Educação

Bonança, M., et al. (2013) Educação Física na Europa: várias concepções. Centro Interdisciplinar de Estudo da Performance Humana 7

Canedo, A. S. (2015). A serenidade do Ser Professor no mar agitado da educação Física. Faculdade de Desporto. Porto, Universidade do Porto. **Mestrado: 93.**

Cardoso, I., et al. (2016). Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto: 125-145.

Cardoso, L. C. R., et al. (2011, Junho). "A importância do planeamento para o professor de Educação Física." EFDeportes, Revista Digital. from <http://www.efdeportes.com/efd157/a-importancia-do-planejamento-para-educacao-fisica.htm>.

Carvalho, A. S. d., et al. (2011). "O ato de planejar e a importância do planeamento na organização do profissional de Educação Física." Retrieved Maio, from <http://www.efdeportes.com/efd156/o-ato-de-planejar-na-educacao-fisica.htm>.

Castanhari, B. F. and L. r. Gugliotti (2010). Atividades Lúdicas e Recreativas para os Alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental da E.E. "Dr. Miguel Couto". Brasil, Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium. **Licenciatura de Educação Física: 65.**

Castro, P. A. P. P. d., et al. (2008). A importância do planeamento das aulas para a organização do trabalho do professor em sua prática docente. Athena Revista Científica de Educação. Brasil. **10: 49-62.**

Castro, V. G. d. and F. T. Júnior (2016). Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio. Educação e Realidade. Porto Alegre. **41: 239-258.**

Correia, V. C. A. (2008). A dança na Educação Física - contributo para a educação para a saúde na vertente da educação sexual. Faculdade de Desporto. Porto, Universidade do Porto. **Licenciatura em Desporto e Educação Física: 266.**

Costa, E. S. (2010). A importância da reflexão na formação de professores. Faculdade de Educação. Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Licenciatura em Pedagogia a distância: 37.**

Cunha, A. d. J. d. (2013). A importância das Atividades Extracurriculares na Motivação Escolar e no Sucesso Escolar. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Porto, Universidade Fernando Pessoa. **Mestrado**: 146.

Cunha, L. M. A. d. (2007). Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes. Faculdade de Ciências. Lisboa, Universidade de Lisboa. **Mestrado em Probabilidades e Estatística**: 78.

Damis, O. T. (2006). Unidade Didática: Uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. P. Editora. Brasil: 105-135.

Educação, M. d. (2013-2017). Programa do Desporto Escolar 2013-2017. d. g. d. educação.

Ferreira, P. L. (2005). Estatística Descritiva e Inferencial. Faculdade de Economia. Coimbra, Universidade de Coimbra: 120.

Freire, E. d. S. and R. d. C. G. Verenguer (2007). Estágio Supervisionado: A nova proposta para o curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. Brasil. **6**: 115-119.

Gardner, H. (1995). Inteligências Múltiplas : a teoria na prática. Porto Alegre.

Gomes, É. M. F. (2011) A importância do planeamento para o sucesso escolar. 13

Gonçalves, A. d. R. (2005). A importância da Actividade Física e seus Benefícios relacionados com o Risco de Doença Cardiovascular. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Porto, Universidade do Porto: 31.

Gonçalves, F., et al. (2016). Avaliação um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem.

Graça, A. and I. Mesquita (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. **2**: 67-79.

Henriques, M. J. R. N. (2013). Relatório de Estágio Pedagógico. Ciências Sociais e Humanas. Covilhã, Universidade da Beira Interior. **Mestrado**: 67.

Hultmann, E. G. and R. L. T. Corrêa Concepções de avaliação do ensino/aprendizagem na formação de professores: primeiras aproximações de um resgate histórico.

Jesus, J. M. S. d. (2013). Importância da Educação Física. Escola Superior de Educação João De Deus. **Mestrado em Ciências da Educação**: 226.

Kraemer, M. E. P. (2005). Avaliação da aprendizagem como construção do saber. V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Brasil: 17.

Lobo, R., et al. (2015). Prática de Atividade Física como Fator Potenciador de Variáveis Psicológicas e Rendimento Escolar de alunos do Ensino Primário. Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte. Gran Canaria, España. **10**: 85-93.

Lopes, F. S. (2016). O papel do Diretor de Turma na vida dos alunos. Faculdade de Letras. Porto, Universidade do Porto. **Mestrado em Ensino de História e Geografia do 3º Ciclo do EB e ES**: 123.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Revista de Ciências da Educação. Universidade de Sevilha: 7-22.

Mariano, M. (2005). As concepções pedagógicas da Educação Física e suas aplicações nas escolas. Faculdade de Educação Física. Brasil, Universidade Estadual de Campinas. **Licenciatura em educação Física**: 40.

Marques, P. M. F. D. (2011). Sentidos e Vivências do Desporto Escolar: Perspectiva de Alunos e Professores pertencentes a Grupos de Desporto Escolar de Natação da Direção Regional de Educação do Norte. Faculdade de Desporto. Porto, Universidade do Porto. **Mestrado em Desporto para Crianças e Jovens** 213.

Martins, E. F. P. (2009). A importância da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Covilhã, Universidade da Beira Interior. **Mestrado em Supervisão Pedagógica**: 135.

Matos, Z. (2013). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Faculdade de Desporto. Porto, Universidade do Porto. **Mestre**.

Mileo, T. R. and M. C. Kogut (2009). A importância da formação continuada do professor de Educação Física e a influência na prática pedagógica. Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. PUCPR. Brasil.

Nishiye, É. and Â. P. T. V. Palma (2009). Educação Física e o processo de ensino-aprendizagem: relações indissociáveis. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, Paraná.

Nunes, L. d. C., et al. (2014). Perfil de estudantes dos anos iniciais com baixo rendimento escolar: importância da educação física na escola. Revista Brasileira de Ciência e Movimento: 36-46.

Petitjean, B. (1994). Avaliação formativa: algumas notas. Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem. Lisboa: 3.

Pimenta, S. G. (2011). O Estágio na formação de professores: unidade teórica e prática? São Paulo, Cortez.

Queirós, P., et al. (2014). Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional. Porto, Editora FADEUP.

Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente.

Rolim, R., et al. (2015). Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física. Porto.

Rosado, A. and I. Mesquita (2011). Pedagogia do Desporto. Faculdade de Motricidade Humana - Lisboa, Edições FMH.

Rudduck, J. (1991). Innovation and Change. Open University.

Salguinho, A. F. (2007). Prática Desportiva e Rendimento Académico. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra, Universidade de Coimbra. **Mestrado**: 34.

Santos, B. Gestão da sala de aula para a prevenção da indisciplina: Que competências? Que Formação? Parede: 14.

Silva, A. (2013). Projeto de Acompanhamento do Diretor de Turma. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa. **Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**: 14.

Silva, D. M. d. and J. C. Duarte (2012). Sucesso escolar e Inteligência emocional, *Millenium*: 67-84.

Silva, T. M. L. S., et al. (2017). O Papel do Professor Cooperante no Contexto da Formação de Professores de Educação Física: A Perspetiva dos Professores Cooperantes. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. **25**: 26.

Soares, J. Percepções dos professores do desporto escolar sobre a relação entre o sector escolar e o sector federado da Região Autónoma da Madeira. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. Porto, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: 76-82.

Soares, J. A. P., et al. (2013). Prática desportiva e sucesso escolar de moças e rapazes no ensino secundário. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. **1**: 20-28.

Souza, D. B. d. (2009). Os dilemas do professores iniciante: Reflexões sobre os cursos de formação inicial. Revista Multidisciplinar da UNIESP: 11.

Stedile, M. I. (2008). O professor como gestor da sala de aula. Paraná, Universidade Estadual de Maringá. **Participação no Programa de Desenvolvimento Educacional**: 22.

Tickle, L. D. (2000). Teacher induction: the way ahead Open University Press. Buckingham.

Trojan, R. M. and T. M. Tavares O funcionário escolar como educador: formação dos trabalhadores em educação da rede estadual de ensino. Extensio.

Varelas, T. I. A. M. (2010). O Desporto Escolar como medida de combate ao Incusesso e Abandono Escolar. Vila Real, Universidade de Trás os Montes e Alto Douro. **Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**: 72.

Veiga, I. P. A. (1994). A prática pedagógica do professor de Didática. Papirus. Campinas.

Vickers, J. (1990). Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach. H. Kinetics.

Vieira, D., et al. (2011). Do ensino superior para o trabalho: Contributo dos estágios para a inserção profissional. Revista Brasileira de Orientação Profissional. Brasil. **12**: 29-36.

Virago, C. F. M. and C. C. Costa (2015). A importância dos funcionários no processo educativo nas escolas. Congresso Internacional de Educação Popular. ANAIS: 5.

ANEXOS

ANEXO 1:

Questionário: Não praticantes

O presente questionário destina-se à recolha de dados para um estudo realizado no âmbito do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O objetivo do estudo é perceber se a prática desportiva tem influência no sucesso escolar. O questionário é confidencial e de resposta voluntária.

Nome: _____ **Nº:** _____ **Turma:** _____

1. No 7º ano, praticaste alguma modalidade? Se sim, qual(ais)? E qual o tipo de prática:

1ª Modalidade: _____ 2ª Modalidade: _____

Desporto Escolar ☐

Desporto Escolar ☐

Desporto Federado ☐

Desporto Federado ☐

Lazer ☐

Lazer ☐

Outros ☐ Qual? _____

Outros ☐ Qual? _____

3ª Modalidade: _____

4ª Modalidade: _____

Desporto Escolar ☐

Desporto Escolar ☐

Desporto Federado ☐

Desporto Federado ☐

Lazer ☐

Lazer ☐

Outros ☐ Qual? _____

Outros ☐ Qual? _____

- 1.1 Quantas vezes por semana praticavas a(s) respetiva(s) modalidade(s)?

1ª Modalidade: 1x sem. ☐ 2x sem. ☐ 3x sem. ☐ Mais vezes ☐

2ª Modalidade: 1x sem. ☐ 2x sem. ☐ 3x sem. ☐ Mais vezes ☐

3ª Modalidade: 1x sem. ☐ 2x sem. ☐ 3x sem. ☐ Mais vezes ☐

4ª Modalidade: 1x sem. ☐ 2x sem. ☐ 3x sem. ☐ Mais vezes ☐

1.2 Qual a duração do treino?

1ª Modalidade: 1 hora. ☐ 2 horas. ☐ 3 horas. ☐ Mais horas ☐

2ª Modalidade: 1 hora. ☐ 2 horas. ☐ 3 horas. ☐ Mais horas ☐

3ª Modalidade: 1 hora. ☐ 2 horas. ☐ 3 horas. ☐ Mais horas ☐

4ª Modalidade: 1 hora. ☐ 2 horas. ☐ 3 horas. ☐ Mais horas ☐

2. No 8º ano, praticaste alguma modalidade? Se sim, qual(ais)?

1ª Modalidade: _____ 2ª Modalidade: _____

Desporto Escolar ☐

Desporto Escolar ☐

Desporto Federado ☐

Desporto Federado ☐

Lazer ☐

Lazer ☐

Outros ☐ Qual? _____

Outros ☐ Qual? _____

3ª Modalidade: _____ 4ª Modalidade: _____

Desporto Escolar ☐

Desporto Escolar ☐

Desporto Federado ☐

Desporto Federado ☐

Lazer ☐

Lazer ☐

Outros ☐ Qual? _____

Outros ☐ Qual? _____

2.1 Quantas vezes por semana praticavas a(s) respetiva(s) modalidade(s)?

1ª Modalidade: 1x sem. ☐ 2x sem. ☐ 3x sem. ☐ Mais vezes ☐

2ª Modalidade: 1x sem. ☐ 2x sem. ☐ 3x sem. ☐ Mais vezes ☐

3ª Modalidade: 1x sem. ☐ 2x sem. ☐ 3x sem. ☐ Mais vezes ☐

4ª Modalidade: 1x sem. ☐ 2x sem. ☐ 3x sem. ☐ Mais vezes ☐

2.2 Qual a duração do treino?

1ª Modalidade: 1 hora. ☐ 2 horas. ☐ 3 horas. ☐ Mais horas ☐

2ª Modalidade: 1 hora. ☐ 2 horas. ☐ 3 horas. ☐ Mais horas ☐

3ª Modalidade: 1 hora. ☐ 2 horas. ☐ 3 horas. ☐ Mais horas ☐

4ª Modalidade: 1 hora. ☐ 2 horas. ☐ 3 horas. ☐ Mais horas ☐

3. Apresenta três razões para, atualmente, não praticares desporto.

1. _____

2. _____

3. _____

ANEXO 2:

Questionário: Praticantes

O presente questionário destina-se à recolha de dados para um estudo realizado no âmbito do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O objetivo do estudo é perceber se a prática desportiva tem influência no sucesso escolar. O questionário é confidencial e de resposta voluntária.

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____

4. No 7º ano, praticaste alguma modalidade? Se sim, qual(ais)? E qual o tipo de prática:

1ª Modalidade: _____ 2ª Modalidade: _____

Desporto Escolar ☐

Desporto Escolar ☐

Desporto Federado ☐Lazer ☐Outros ☐ Qual? _____

3º Modalidade: _____

Desporto Escolar ☐Desporto Federado ☐Lazer ☐Outros ☐ Qual? _____Desporto Federado ☐Lazer ☐Outros ☐ Qual? _____

4ª Modalidade: _____

Desporto Escolar ☐Desporto Federado ☐Lazer ☐Outros ☐ Qual? _____

1.1 Quantas vezes por semana praticavas a(s)
respetiva(s) modalidade(s)?

1ª Modalidade: 1x sem. ☐ 2x sem. ☐ 3x sem. ☐ Mais vezes ☐2ª Modalidade: 1x sem. ☐ 2x sem. ☐ 3x sem. ☐ Mais vezes ☐3ª Modalidade: 1x sem. ☐ 2x sem. ☐ 3x sem. ☐ Mais vezes ☐4ª Modalidade: 1x sem. ☐ 2x sem. ☐ 3x sem. ☐ Mais vezes ☐

1.2 Qual a duração do treino?

1ª Modalidade: 1 hora. ☐ 2 horas. ☐ 3 horas. ☐ Mais horas ☐2ª Modalidade: 1 hora. ☐ 2 horas. ☐ 3 horas. ☐ Mais horas ☐3ª Modalidade: 1 hora. ☐ 2 horas. ☐ 3 horas. ☐ Mais horas ☐4ª Modalidade: 1 hora. ☐ 2 horas. ☐ 3 horas. ☐ Mais horas ☐

5. No 8º ano, praticaste alguma modalidade? Se sim, qual(ais)?

1ª Modalidade: _____

Desporto Escolar ☐Desporto Federado ☐Lazer ☐Outros ☐ Qual? _____

2ª Modalidade: _____

Desporto Escolar ☐Desporto Federado ☐Lazer ☐Outros ☐ Qual? _____

3º Modalidade:_____ 4ª Modalidade:_____

Desporto Escolar ☐ Desporto Escolar ☐

Desporto Federado ☐ Desporto Federado ☐

Lazer ☐ Lazer ☐

Outros ☐ Qual? _____ Outros ☐ Qual? _____

2.1 Quantas vezes por semana praticavas a(s)
respetiva(s) modalidade(s)?

1ª Modalidade: 1x sem. ☐ 2x sem. ☐ 3x sem. ☐ Mais vezes ☐

2ª Modalidade: 1x sem. ☐ 2x sem. ☐ 3x sem. ☐ Mais vezes ☐

3ª Modalidade: 1x sem. ☐ 2x sem. ☐ 3x sem. ☐ Mais vezes ☐

4ª Modalidade: 1x sem. ☐ 2x sem. ☐ 3x sem. ☐ Mais vezes ☐

2.2 Qual a duração do treino?

1ª Modalidade: 1 hora. ☐ 2 horas. ☐ 3 horas. ☐ Mais horas ☐

2ª Modalidade: 1 hora. ☐ 2 horas. ☐ 3 horas. ☐ Mais horas ☐

3ª Modalidade: 1 hora. ☐ 2 horas. ☐ 3 horas. ☐ Mais horas ☐

4ª Modalidade: 1 hora. ☐ 2 horas. ☐ 3 horas. ☐ Mais horas ☐

6. Que modalidade(s) praticas?

1ª Modalidade:_____ 2ª Modalidade:_____

Desporto Escolar ☐ Desporto Escolar ☐

Desporto Federado ☐ Desporto Federado ☐

Lazer ☐ Lazer ☐

Outros ☐ Qual? _____ Outros ☐ Qual? _____

3º Modalidade:_____ 4ª Modalidade:_____

Desporto Escolar ☐ Desporto Escolar ☐

Desporto Federado ☐Desporto Federado ☐Lazer ☐Lazer ☐Outros ☐ Qual? _____Outros ☐ Qual? _____

3.1 Quantas vezes por semana é que treinas?

1ª Modalidade: 1x sem. ☐ 2x sem. ☐ 3x sem. ☐ Mais vezes ☐2ª Modalidade: 1x sem. ☐ 2x sem. ☐ 3x sem. ☐ Mais vezes ☐3ª Modalidade: 1x sem. ☐ 2x sem. ☐ 3x sem. ☐ Mais vezes ☐4ª Modalidade: 1x sem. ☐ 2x sem. ☐ 3x sem. ☐ Mais vezes ☐

3.2 Qual a duração do treino?

1ª Modalidade: 1 hora. ☐ 2 horas. ☐ 3 horas. ☐ Mais horas ☐2ª Modalidade: 1 hora. ☐ 2 horas. ☐ 3 horas. ☐ Mais horas ☐3ª Modalidade: 1 hora. ☐ 2 horas. ☐ 3 horas. ☐ Mais horas ☐4ª Modalidade: 1 hora. ☐ 2 horas. ☐ 3 horas. ☐ Mais horas ☐

4. Para perceber a influência desta prática desportiva nos teus hábitos e resultados escolares, para cada uma das afirmações abaixo, assinala com um círculo a resposta que mais se adequa a ti.

Ao longo do ano escolar, a prática desportiva ajuda-me a sentir:	Discordo totalmente	Discordo pouco	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente
1. Mais concentrado nos meus objetivos escolares	1	2	3	4	5
2. Mais organizado na gestão de tarefas da escola	1	2	3	4	5
3. Mais motivado para estudar	1	2	3	4	5
4. Mais responsável	1	2	3	4	5
5. Mais participativo nas aulas	1	2	3	4	5
6. Mais apto para realizar as tarefas escolares sem ajuda de outras pessoas	1	2	3	4	5

7. Mais encorajado para pedir e aceitar ajuda de outras pessoas nas tarefas escolares	1	2	3	4	5
8. Mais empenhado em aprender	1	2	3	4	5
9. Mais atento para ouvir os professores	1	2	3	4	5
10. Mais apto a ouvir e aceitar as opiniões dos meus colegas e professores	1	2	3	4	5
11. Mais disciplinado e com melhor comportamento na escola	1	2	3	4	5
12. Melhor aluno	1	2	3	4	5

5. Enquanto aluno(a), já reprovaste de ano alguma vez?

Sim ☐

1 vez ☐

Não ☐

2 ou + vezes ☐